



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador:

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Presidente:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Aida Sofia Marques Gonçalves

2019



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundária D. Filipa de Lencastre sob a supervisão do Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre e do Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2017/2018.

Aida Sofia Marques Gonçalves

2019

Agradecimentos

Todo o percurso desenvolvido deveu-se não só à minha perseverança e vontade de aprender, mas também a algumas pessoas que foram decisivas nesta etapa da minha formação.

Aos meus pais por me terem transmitido bons valores, que contribuíram para a pessoa que sou hoje e também por toda a dedicação e apoio que me deram.

À minha irmã, que é uma melhor amiga e um exemplo a seguir, não só pela sua coragem e conselhos, mas também por me ter ensinado a lutar pelos sonhos e a acreditar que, com dedicação e perseverança, é possível alcançá-los.

Ao meu companheiro António Catarino, por todo o apoio, carinho e paciência que teve para ouvir os meus monólogos e por me desafiar a melhorar a cada dia que passa.

Aos meus amigos de infância e aos restantes por todas as vivências e força que me têm proporcionado.

À restante família, por toda a força e carinho que me têm dado.

À minha colega de estágio Catarina Lopes, por toda a partilha de experiências e por me ter aconselhado e apoiado nos momentos mais difíceis.

Aos professores Marcos Onofre e João Casqueiro por terem transmitido o seu conhecimento e experiências, que me permitiram aprender muito neste ano de estágio.

Resumo

O estágio pedagógico constitui-se como uma etapa fulcral na minha formação inicial como futura professora. Este processo, realizado em regime de supervisão pedagógica, permitiu-me contactar com a realidade escolar, colocar em prática todos os conhecimentos e competências que foram adquiridas até ao momento, e ainda desenvolver novas aprendizagens.

Assim, este relatório pretende descrever e analisar, numa perspetiva reflexiva, crítica e projetiva, as experiências vivenciadas durante o estágio pedagógico em educação física, realizado na Escola Dona Filipa de Lencastre, no ano letivo 2017/2018. As experiências que serão apresentadas neste documento, serão relativas às quatro áreas que foram desenvolvidas neste estágio pedagógico – organização e gestão do ensino e da aprendizagem, investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade.

Por fim, será realizada uma breve reflexão acerca do ano de estágio, mencionando alguns aspetos positivos e ainda a necessidade para continuar a investir na minha formação, de forma a melhorar cada vez mais a minha intervenção pedagógica.

Palavras- chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Formação Inicial

Abstract

The pedagogical internship constitutes a crucial stage in my initialformation as a future teacher. This process, conducted under pedagogical supervision, allowed me to contact with the school reality, put into practice all the knowledge and skills that have been acquired so far, and still develop new learning.

Thus, this report intends to describe and analyse, in a reflective, critical and projective perspective, the experiences lived during the pedagogical stage in physical education, held at Escola Dona Filipa de Lencastre, in the 2017/2018 school year. The experiences that will be presented in this document will be related to the four areas that were developed in this pedagogical stage - organization and management of teaching and learning, research and pedagogical innovation, participation in the school and relationship with the community.

Finally, a brief reflection about the year of internship will be held, mentioning some positive aspects and still the need to continue investing in my training, in order to improve, even more, my pedagogical intervention.

Key-words: Physical Education; Pedagogical Internship; Initial Teacher Learning.

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introdução..... | 10 |
| 2. O estágio | 11 |
| 2.1 A escola..... | 12 |
| 2.2 Trabalhar em equipa..... | 14 |
| 2.3 Grupo de estágio | 14 |
| 2.4 Grupo de Educação Física | 15 |
| 2.5 Grupo de Desporto Escolar | 18 |
| 2.6 A minha turma | 21 |
| 2.7 A Direção de Turma..... | 22 |
| 3. Legitimação da disciplina de Educação Física | 25 |
| 4. O papel do professor de Educação Física | 27 |
| 4.1 Planeamento | 29 |
| 4.1.1 Planeamento da Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem..... | 29 |
| 4.1.2 Planeamento da Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica | 35 |
| 4.1.3 Planeamento da Área 3 – Participação na Escola | 35 |
| 4.1.4 Planeamento da Área 4 – Relação com a Comunidade..... | 37 |
| 4.2 Avaliação | 37 |
| 4.3 Condução do ensino..... | 40 |
| 5. Investigação e Ação | 46 |
| 5.1 Problemática..... | 46 |
| 5.2 Metodologia | 47 |
| 5.2.1 População | 47 |
| 5.2.2 Procedimentos..... | 47 |
| 5.2.3 Instrumento | 47 |
| 5.3 Apresentação e Discussão dos Resultados | 49 |
| 5.4 Balanço da sessão de apresentação..... | 53 |
| 5.5 Avaliação do Projeto | 54 |
| 6. Conclusão..... | 56 |
| 7. Referências | 58 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Instrumento do Projeto de investigação-ação..... | 48 |
|--|----|

Índice de anexos (em formato digital no CD)

Anexo 1 – Estudo de turma

Anexo 2 – Questionário aplicado no Estudo de Turma

Anexo 3 – Plano Individual de Formação

Anexo 4 – Exemplo de um Plano de Aula

Anexo 5 – Plano Anual de Turma

Anexo 6 – Exemplo de um Plano de Etapa

Anexo 7 – Exemplo de um Plano de Unidade de Ensino

Anexo 8 – Cartaz de Divulgação do Núcleo de Voleibol de Desporto Escolar

Exemplo de um “Relatório individual de Avaliação do Período

Anexo 9 - Cartaz alusivo à sessão de Apresentação “As Novas Tecnologias e a Educação Física”

Anexo 10 – Projeto de Intervenção

Anexo 11 – Exemplo de um Relatório Individual de Avaliação do Período

Anexo 12 – Exemplo de uma Ficha Avaliativa de Educação Física entregue aos alunos

Lista de abreviaturas

GEF – Grupo de Educação Física

EF – Educação Física

AEDFL – Agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre

DEF – Departamento de Educação Física

DE – Desporto Escolar

PAT – Plano Anual de Turma

DT – Direção de Turma

AF – Atividade Física

PIF – Plano Individual de Formação

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

AI – Avaliação Inicial

PTI – Professor a Tempo Inteiro

EE – Encarregados de Educação

AS – Avaliação Sumativa

1. Introdução

O estágio pedagógico em educação física (EF) é o culminar da etapa de formação inicial que tem como principal finalidade a obtenção do grau de mestre e o acesso à carreira de docente.

Durante o estágio pedagógico, o futuro profissional entra em contacto com a realidade educacional e tem a possibilidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos até ao momento nas mais diversas áreas, como o ensino, a direção de turma, o desporto escolar e a investigação. Neste período, os professores estagiários têm uma intensa aprendizagem, no sentido de que, juntos, analisam as suas ações e buscam definir as estratégias mais adequadas de intervenção pedagógica (Ferreira & Krug, 1999).

Foi como uma grande oportunidade de vivenciar todas as intervenções possíveis que um professor de educação física poderia ter numa escola que encarei o meu estágio pedagógico, procurando, a cada instante, refletir sobre a minha intervenção para poder evoluir, não só em termos da minha formação docente, mas também em prol da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, este relatório tem como intuito descrever e analisar, de uma forma crítica e reflexiva e ainda projetiva, as experiências que tiveram um maior significado nas várias áreas do estágio em que entrevi.

Este relatório está organizado em quatro capítulos principais e uma conclusão, onde é feito um balanço das aprendizagens realizadas. No primeiro capítulo será feita uma caracterização dos diversos contextos de intervenção, como a escola, o núcleo de estágio, o grupo de educação física (GEF), o grupo de desporto escolar e da direção de turma, e a turma em que lecionei a disciplina de educação física. No segundo capítulo, será mencionada a importância e a necessidade que houve em legitimar a disciplina de educação física com a comunidade escolar, no decorrer do meu estágio pedagógico. No terceiro capítulo, será apresentado o desenvolvimento ao nível do planeamento, avaliação e condução nas diversas áreas do estágio pedagógico. Por último, será apresentado o projeto de intervenção-ação que desenvolvi.

2. O estágio

O estágio pedagógico constitui-se como uma etapa fulcral na formação inicial de um futuro professor. Este processo permite ao professor estagiário, dentro de um contexto relativamente protegido, contactar com a realidade escolar e profissional, podendo assim colocar em prática todo o conhecimento e competências que foi adquirindo ao longo da sua formação académica (Silva, Laochite, & Azzi, 2010).

Uma vez que ensinar implica não só a “aquisição de destrezas e conhecimentos técnicos, mas também de um processo reflexivo e crítico” (Flores, 2004), o estágio pedagógico, também apresenta como finalidade desenvolver um maior espírito crítico, através de uma reflexão sobre o ensino, o que por conseguinte amplia a capacidade de visão e consciência do professor estagiário sobre o processo de ensino-aprendizagem (Dal-Cin & Rezer, 2018).

Este processo designado por estágio pedagógico, ocorre em regime de prática pedagógica supervisionada, em que o professor-estagiário é “orientado em conjunto, por docentes do estabelecimento de ensino superior e da escola” (Portaria n.º1097/2005, 2005), que “asseguram a realização e/ou problematização de todo o tipo de experiências formativas, particularmente aquelas que se realizam nos períodos de formação teórica” (Onofre, 2003), de forma que este se vá “familiarizando com a realidade profissional, para a qual está a ser formado” (Onofre, 2003).

Estas primeiras experiências de docência tornam-se muitas vezes fundamentais na formação de um professor, na medida em que se estas corresponderem a um bom desempenho, promoverão maior motivação por parte do formando, que por conseguinte abrirão novas perspetivas para o aperfeiçoamento da sua formação inicial enquanto docente (Silva, Laochite, & Azzi, 2010).

Uma vez que este período de estágio pedagógico corresponde ao primeiro momento de lecionação, é natural que os futuros professores-estagiários experienciem alguns sentimentos de receio e ansiedade, tal como ocorreu comigo. A minha ansiedade estava relacionada com o fato de ir conhecer toda a comunidade escolar e principalmente a turma, em que a relação que estabelecesse com estes iria ser decisiva no meu processo de estágio. O conhecimento da turma foi um dos fatores de maior relevância nesta fase, pois só conhecendo bem a turma poderia proporcionar uma aprendizagem com qualidade a todos os alunos.

O meu estágio pedagógico decorreu no Agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre (AEDFL), mais concretamente na Escola secundária Dona Filipa de Lencastre, na qual estive envolvida em diversos contextos/áreas. As áreas que fizeram parte do meu

estágio pedagógico e que são objeto de análise crítica ao longo deste relatório foram as seguintes: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, investigação e inovação pedagógica, participação na escola (desporto escolar) e ainda a relação com a comunidade (direção de turma). Estas áreas de intervenção do meu estágio permitiram-me ter uma visão mais concreta acerca do papel que um docente poderá desempenhar num estabelecimento de ensino, em particular algumas tarefas administrativas que o diretor de turma desenvolve e que tinha desconhecimento.

2.1 A escola

Uma vez que “os professores que compreendem a dinâmica cultural e política das escolas, dos estudantes e das comunidades onde estes se integram, relacionam-se melhor com os praticantes e conseguem maiores níveis de empenhamento destes” (Banks, 2002), importa perceber o contexto da própria escola, algo que passo a descrever de seguida.

O Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre situa-se na zona centro da região de Lisboa, mais concretamente no bairro do Arco Cego, na Avenida Magalhães Lima (1000-197) e pertence à freguesia do Areeiro. Este agrupamento entrou em funcionamento no ano letivo 2007-2008, por Despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo de 26/06/2007, sendo o AEDFL constituído por três estabelecimentos escolares: Escola Básica de São João de Deus, Escola Básica com 2º e 3º ciclos e Escola Secundária Dona Filipa de Lencastre, que corresponde desde aí, à escola sede, onde desempenhei a maior parte das atividades do meu estágio pedagógico.

No ano letivo 2009/2010, o agrupamento passou a integrar o Jardim-de-infância António José de Almeida.

Em relação ao meio que envolve o AEDFL, existe uma grande variedade de ofertas educativas, não só ao nível do ensino público, mas também do privado. “As escolas inserem-se num local com uma significativa pressão residencial e de forte concentração de atividades terciárias” (Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre, 2017). A população acolhida provém de agregados familiares, que na sua grande maioria das vezes, estão diretamente relacionadas com atividades do setor terciário, tendo frequentemente especializações nas áreas das engenharias, das matemáticas e da educação, o que revela a existência de um estatuto socioeconómico médio-alto.

A comunidade escolar do AEDFL acolhe cerca de 1848 alunos, que se encontram distribuídos desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Para que os alunos tenham boas condições de aprendizagem, o agrupamento tem aproximadamente 146 docentes

distribuídos pelas diversas escolas que constituem o agrupamento, “em que 42% deles têm idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos, e 45 assistentes técnicos/operacionais, que formam o pessoal não docente do AEDFL “ (Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre, 2017). Todo o pessoal docente e não docente trabalha em conjunto para que a missão da escola seja alcançada, isto é, para que seja oferecido um ensino de qualidade, com rigor e responsabilidade à comunidade. Esta missão tem sido cumprida, visto que nos exames nacionais do 12º ano os alunos têm alcançado bons resultados, o que elevou o ranking da escola, promovendo um maior destaque a nível nacional.

No que concerne à oferta educativa, o agrupamento tem a preocupação em oferecer uma diversidade de soluções complementares, desde o 1º ciclo de escolaridade até ao ensino secundário. Para além destas ofertas curriculares, o agrupamento cumpre com o artigo nº 21 declarado no (Decreto-lei nº139/2012 de 5 de Julho), segundo o qual os agrupamentos devem oferecer no seu projeto educativo, serviços de psicologia e de educação especial como uma medida de promoção do sucesso escolar, assegurando assim o cumprimento da escolaridade obrigatória e combatendo a exclusão. Os serviços de psicologia oferecidos pelo AEDFL têm como objetivo orientar e apoiar o aluno no decurso do seu percurso formativo. Quanto aos serviços de educação especial, pretendem integrar os alunos identificados com necessidades educativas especiais na comunidade escolar.

Relativamente às instalações desportivas, a escola possui cinco espaços para a prática efetiva da disciplina de educação física, dos quais quatro deles são ginásios interiores (Ginásio Sena, Ginásio Adelaide, Ginásio C e Ginásio D) e um deles é um espaço exterior, que corresponde ao terraço da escola. Quanto aos espaços interiores, a grande maioria deles são polivalentes, podendo ser lecionadas praticamente todas as áreas que compõem o currículo expresso no Programa Nacional de Educação Física, segundo o qual o Departamento de Educação Física (DEF) se guia. Não obstante o Ginásio C e o terraço apresentam, algumas peculiaridades. No caso do ginásio C, por possuir materiais frágeis (espelhos) e alguns de difícil transporte, não é permitida a leção de matérias em que seja necessário a utilização de bolas ou outros materiais que possam danificar os espelhos, como é o caso dos jogos desportivos coletivos. No caso do terraço, prende-se pelo facto de este espaço não estar totalmente coberto e facilmente alguns objetos de reduzidas dimensões poderão passar para as imediações da escola, onde se encontra a estrada. As condicionantes destes espaços limitam em parte o planeamento, sendo necessário organizar as matérias pelo roulement (sistema de rotação de espaços).

Quanto aos recursos materiais, a escola dispõe de uma quantidade satisfatória de equipamentos para a lecionação da disciplina de educação física. Apesar disso, a sua organização não facilita um acesso rápido aos mesmos por parte dos docentes, visto que os materiais por vezes não estão arrumados nos locais identificados ou existem materiais que não estão identificados em lado algum. Para além disso encontram-se materiais dispostos nos armários que já não estão em condições de serem utilizados. Devido aos fatores referidos anteriormente, os recursos materiais e os equipamentos desportivos foram alvo de um projeto de investigação que será analisado neste relatório.

2.2 Trabalhar em equipa

Sendo que o estágio pedagógico propicia ao estabelecimento de interações entre o professor-estagiário com outros elementos da comunidade escolar para a sua própria formação, torna-se essencial que este desenvolva a “capacidade de abrir e criar espaços de escuta e de reflexão” (Montenegro, Montenegro, Santos, & Ferreira, 2014).

Ao longo do meu estágio pedagógico partilhei diversas dificuldades e incertezas, especialmente com a minha colega de estágio e com os meus professores orientadores.

Estando eles dentro do mesmo contexto que eu, conseguiam perceber as dificuldades que estava a sentir e sugeriam-me estratégias que se adequavam melhor ao contexto. Esta partilha e troca de pareceres permitiu-me em algumas situações melhorar a minha performance e adequar as minhas ações ao momento da aula propriamente dita. Este ponto de vista é também fundamentado por Marcon, Graça, & Nascimento (2011), que defendem que o momento de estágio é ideal para resolver medos, incertezas e adversidades.

Uma vez que foram desenvolvidas atividades em variadas áreas, também me permitiu estabelecer diálogos acerca do ensino e ouvir outras perspetivas, com outros docentes, mais concretamente com a diretora da turma que estava a coadjuvar e também com o professor do núcleo do desporto escolar, em que estava inserida.

Assim, para além do contexto feito ao estágio e à escola irei também contextualizar o meu núcleo/grupo de estágio, o grupo de educação física (GEF) e o do desporto escolar.

2.3 Grupo de estágio

O meu grupo de estágio foi composto pela minha colega Catarina Lopes e pelos professores orientadores de faculdade e de escola. Embora fossemos pessoas diferentes, desde o início foi criado um clima positivo, traduzindo-se na partilha de experiências que

íamos vivendo ao longo do estágio. Este clima de confiança e interajuda proporcionaram ainda momentos frequentes de reflexão acerca do ensino e das tarefas desenvolvidas (Marcon, Graça, & Nascimento, 2011), para que melhorássemos a nossa intervenção pedagógica.

O acompanhamento pedagógico dado pelos professores formadores aos formandos designa-se por supervisão pedagógica, que deverá ocorrer de forma sistemática e prolongado no tempo, em que seja possível a existência de períodos de prática e momentos de reflexão individual e em grupo (Onofre, 2003). É nestes períodos de reflexão, em que ocorre um repensar acerca das crenças formadas sobre o ensino, bem como na própria ação do professor, e que por conseguinte se constituem como fontes de produção de conhecimento para o formando (Ferreira & Krug, 1999).

Outro fator fundamental no estágio pedagógico passa pela possibilidade dos formandos poderem implementar diversos métodos de ensino, para perceberem até que ponto os mesmos são eficazes, não tendo assim receio de errar, pois as aprendizagens também são feitas através da análise de situações positivas ou o contrário (Marcon, Graça, & Nascimento, 2011).

Assim, no decorrer do meu estágio foi-me dada a liberdade e confiança de poder experimentar várias metodologias de ensino, para que percebesse quais as que tinham uma maior eficácia e em que contexto de ensino se adequariam.

2.4 Grupo de Educação Física

O departamento de educação física (DEF) era constituído por doze docentes e duas professoras estagiárias. Uma das características deste grupo foi a diversidade, uma vez que alguns professores vieram lecionar pela primeira vez para aquela escola e trouxeram algumas ideias/dinâmicas que eram oriundas de outros meios escolares onde estiveram. A existência de novos professores para o grupo de educação física (GEF) com crenças e especialidades distintas, favoreceu o diálogo e a partilha de ideias e de conhecimentos (Ferreira & Krug, 1999), que promoveu uma reflexão/atualização do ensino. Esta capacidade de reflexão e de atualização vai em conformidade com Crum (2002) que remete para a importância dos professores disporem não só de um conjunto de conhecimentos de um repertório de técnicas de ensino, valores e objetivos, mas também de competência para determinar quando essa técnica deve ser aplicada ou adaptada, sendo por isso importante a existência de professores reflexivos no seio do GEF.

A atualização do conhecimento e prática de ensino é fundamental, no sentido que deverá acompanhar as alterações que vão surgindo na sociedade, de forma atender as necessidades dos alunos, que são a peça chave do ensino-aprendizagem. Tal é fundamentado por McCaughtry, Tischler, & Flory (2008) que refere o fato dos alunos considerarem as atividades aborrecidas ou pouco motivantes, quando são ensinadas as mesmas habilidades de forma sistemática, ano após ano, sem que as mesmas tenham algum significado para a vida do aluno. Desta forma, torna-se cada vez mais imprescindível a implementação de atividades e estratégias de ensino inovadoras, que se ajustem à forma como o trabalho está evoluindo (Fullan, 2001), havendo assim uma coerência entre aquilo que é ensinado e o que será utilizado no dia-a-dia (Bratfische, 2003), o que promove o interesse e atenção dos alunos e facilita o processo de aprendizagem (Hastie, 1997).

Tendo sido a atualização/ inovação do ensino uma preocupação minha e da minha colega de estágio, no ano letivo em que realizámos o estágio pedagógico, desenvolvemos dois projetos, na área das novas tecnologias. Os projetos desenvolvidos inseriam-se na área da investigação e inovação pedagógica, bem como na área da participação da escola. O primeiro tinha como intuito perceber se o GEF usava as novas tecnologias e que percepção tinham acerca das mesmas. No âmbito do segundo projeto foi criado um instrumento para facilitar a organização e requisição do material desportivo. Ambos serão, analisados com um maior detalhe mais à frente neste documento.

No departamento de Educação Física, tal como nos restantes departamentos, ocorreu uma divisão de cargos, com a função de orientar e organizar todo o trabalho a desenvolver ao longo do ano. Assim sendo, na primeira reunião foram eleitos os professores que iam desempenhar as funções de coordenador e sub-coordenador do departamento. Para além dos cargos referidos anteriormente também existiam outros cargos de coordenação, tal como o de diretor das instalações e recursos materiais e o coordenador de Desporto Escolar.

No início do ano letivo decorreram várias reuniões no seio do grupo de educação física, na qual as professoras estagiárias estiveram presentes, de modo a aferir alguns documentos orientadores da disciplina e planear todas as atividades que iriam decorrer na escola, para que as mesmas integrassem o plano anual de atividades do agrupamento. As reuniões tinham ainda como objetivo, a distribuição de tarefas pelos diferentes docentes. Neste sentido, tendo como referência a experiência dos professores que já estavam naquela escola há alguns anos, bem como os recém chegados, houve uma reorganização das atividades, tendo a grande maioria dos professores chegado a um consenso. Ao longo do ano foi-me possível participar na maioria das atividades desportivas, o que me permitiu

ganhar mais conhecimento em termos das metodologias a ter na organização de eventos desportivos no contexto escolar, bem como em provas de aferição.

Para além da aferição do plano anual de atividades, também foi aferido o plano plurianual. Este documento esquematiza o currículo dos alunos num determinado ano letivo (Araújo, 2007) com o intuito de assegurar uma articulação do currículo na vertical, isto é, que todos os alunos das turmas de um determinado ano, tenham adquirido ou desenvolvido os conteúdos definidos pelo GEF para aquele ano de escolaridade e que estes vão sendo progressivamente mais complexos de ciclo para ciclo. Um outro aspeto importante prende-se com o fato deste documento ter em conta não só os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), que são uma “referência geral e procuram assegurar uma coerência das atividades dos professores e dos alunos, entre os diferentes anos de escolaridade, entre turmas e escolas” (Quina, 2009, p. 13), bem como a própria cultura da escola, na seleção das matérias alternativas a lecionar na instituição escolar.

Outro aspeto que foi igualmente discutido nas reuniões, foi a aferição do protocolo de avaliação inicial e a adequação dos critérios de avaliação, no sentido de favorecer as potencialidades dos alunos e de assegurar que a avaliação fosse um processo transparente, fundamentado e rigoroso (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012), ao que se chegou à conclusão que os mesmos estavam ajustados, não sendo necessário proceder a alterações.

Por último, gostaria de destacar o papel exercido pelo meu professor orientador, bem como a importância que teve na inserção das professoras estagiárias no grupo de EF, incentivando-nos a estabelecer contacto com os restantes professores, bem como a expressar as nossas opiniões na tomada de decisões no GEF. Através do contacto com os restantes professores, foi-se criando momentos de partilha de opiniões, assim como houve a possibilidade de assistir e lecionar aulas a turmas de outros professores. A lecionação dessas mesmas aulas fizeram parte de duas atividades de estágio designadas por “Projeto do Professor a Tempo Inteiro” e “Leção ao Primeiro Ciclo”, que contribuíram na construção do conhecimento que fui adquirindo ao longo do meu ano de estágio. Através das experiências referidas anteriormente, foi-me possível ter uma visão mais realista acerca da vida profissional de um professor, tendo em conta a elevada carga horária, não permitindo ao professor ter muito tempo para poder preparar todo o material para a aula seguinte. Posto isso, torna-se imprescindível que este tenha rotinas de organização muito bem definidas com os seus alunos, para que estes sejam mais ativos na montagem e desmontagem do material, de forma a libertar um pouco o professor das tarefas organizativas, permitindo-lhe ter mais tempo para poder refletir e realizar alguns ajustes

necessários para a realização correta da aula. Outro aspeto que vivenciei foi a grande capacidade de adaptação que um professor deverá ter para conseguir ajustar as suas metodologias, tendo em conta a grande diversidade de anos de escolaridade que poderá lecionar ao longo do dia. Esta diversidade de ciclos ou anos de escolaridade, traduz-se em ritmos de aprendizagem bastante diferentes, o que torna imprescindível que o docente tenha cuidados específicos. Desta forma, ao longo das aulas que lecionei tive alguns cuidados, como a linguagem a utilizar, o planeamento e aspetos organizativos.

No caso de anos de escolaridade mais jovens, procurei que os momentos de instrução fossem bastante breves e a linguagem fosse o mais direta e simples possível, uma vez que se falasse muito iria perder a atenção dos alunos. Para além da linguagem, procurei demonstrar todas as situações de aprendizagem, para que tivessem uma referência visual acerca do que pretendia que realizassem, algo essencial nestas idades. Em termos de planeamento após a primeira aula, senti a necessidade de reajustar os planeamentos seguintes, de forma a propor menos tarefas aos alunos, para que tivessem mais tempo para desenvolver cada uma delas e conseguissem assim aprender melhor. Um outro cuidado tido foi em termos organizativos, no sentido dos alunos saberem como iriam ser realizadas as transições entre as tarefas, de forma a poder ter mais tempo para a prática motora. Facilitando e agilizando assim o fluxo entre tarefas e o melhor aproveitamento da aula e das atividades.

No que diz respeito ao aluno de secundário, o facto deste perceber facilmente todo o tipo de informação que o professor lhes pretende transmitir, acaba por facilitar o processo de instrução podendo este ter um carácter mais específico. As questões de organização são assim mais facilmente interiorizadas o que faz com que o deslocamento entre tarefas seja mais ágil e haja uma maior autonomia na montagem e desmontagem de material. Em obstante, a motivação para a prática em muitos casos é menor, comparativamente com os anos de escolaridades mais jovens, como o caso do segundo ciclo. Deste modo, ao longo das aulas que lecionei ao ensino secundário, procurei planear atividades diferentes de aula para aula, de modo a incentivá-los para a realização das mesmas e impedir que a rotina e a monotonia se apoderassem das mesmas.

2.5 Grupo de Desporto Escolar

Em complemento das atividades curriculares dos ensinos básicos e secundários, os agrupamentos de escolas devem organizar e realizar ações de formação cultural em

diversas áreas, tal como o desporto escolar (Diário da República nº129/2012 - I Série de 5 de Julho).

O desporto escolar (DE) é uma atividade curricular que integra o plano de atividades e que é coordenada pelo sistema educativo, sendo por isso a escola e os professores do departamento de educação física que organizam e regulam todas as atividades lúdico-desportivas que decorrem na escola, sendo que cada professor ficará responsável por um núcleo de desporto escolar (Decreto-Lei nº. 95/91 de 26 de Fevereiro).

Esta atividade curricular é de caráter voluntário e facultativo, assim como é específica numa determinada modalidade desportiva e tem como intuito que o participante atinja uma aptidão atlética e a cultura desportiva dessa modalidade (CNAPEF & SPEF, 2015). O DE ao ser facultativo e sem fins lucrativos permite que todos os alunos possam usufruir de atividade física orientada, mesmo que não tenham tanta aptidão para essa modalidade ou que não tenham capacidades financeiras para praticar a mesma fora do contexto escolar.

O AEDFL apresenta alguma diversidade de ofertas, não só em termos de escalões, mas também em termos de modalidades, sendo elas: basquetebol, badminton, futsal, ténis de mesa, tiro com arco, voleibol e xadrez.

Os treinos dos diversos núcleos estavam distribuídos em três blocos de 45 minutos, maioritariamente à hora de almoço e no final da tarde, quando os espaços desportivos estavam disponíveis. Esta disposição do horário dos treinos constituiu-se um grande problema não só para o núcleo em que estava inserida como para a maioria dos outros professores. Tal acontecia, pois estes blocos coincidiam com aulas dos alunos, ou até com as horas de almoço e outras atividades que os alunos tinham fora do contexto escolar. Em consequência destas limitações foram reduzindo substancialmente o número de alunos por núcleo, tendo sido muitas vezes para alguns docentes difícil ter alunos suficientes para participar nas diversas provas organizadas pelo desporto escolar.

O núcleo de DE em que estive inserida foi o de voleibol masculino, no escalão de infantis B, sendo coadjuvante do professor responsável pelo núcleo.

A escolha caiu pelo núcleo masculino de voleibol – infantis B devido essencialmente à disponibilidade horária e vontade de adquirir um conhecimento mais aprofundado de uma modalidade coletiva, uma vez que a minha especialização é numa modalidade individual.

Ao longo do ano foi-me possível vivenciar alguns aspetos positivos e menos positivos, que me fizeram aprender mais, e sobretudo pensar mais nas ações a realizar.

Relativamente aos aspetos positivos, tenho a destacar o conhecimento adquirido em termos de planeamento, condução e avaliação de treinos de uma modalidade coletiva, bem como a boa relação que se estabeleceu entre todos os elementos do núcleo. Esta boa relação criada permitiu um bom clima de confiança entre professores e alunos, podendo os alunos tirar as suas dúvidas e cometer erros, sabendo ainda que tudo isso faria parte da aprendizagem e que não iriam ser julgados por isso, o que é apoiado por Mesquita (2003) e Rosado & Mesquita (2011). Assim, os alunos com mais dificuldades foram apoiados não só pelos professores como também pelos seus colegas, o que gerou uma maior motivação e persistência nesses alunos, tendo sido possível verificar uma grande evolução no decorrer do ano. “Estes comportamentos de entusiasmo dos treinadores, bem como a perceção do entusiasmo deste pelos atletas são frequentemente considerados fatores de otimização dessa relação com efeitos positivos sobre diversas outras variáveis do treino” (Rosado, Campos, & Aparício, 1996).

Outro aspeto muito positivo está diretamente relacionado com a confiança e liberdade que me foi depositada pelo professor responsável do núcleo, que desde logo me incentivou e apoiou nas decisões que ia tomando, não só nos treinos mas também nos torneios. Para além do apoio e confiança dada pelo professor, também me foi possível partilhar e refletir sobre alguns aspetos do ensino, que me permitiram rever/pensar na forma como leciono as aulas e treinos e a superar os desafios que fui enfrentando (Souza & Fernandes, 2014).

Em obstante, também me deparei com algumas adversidades, nomeadamente em termos do horário dos alunos não ser completamente compatível com o horário definido. De forma a colmatar esta adversidade, procedemos a um diálogo com cada uma das turmas correspondentes ao escalão do núcleo, de forma a perceber quais as razões, tendo sido dada uma maior flexibilidade para que os alunos pudessem chegar atrasados aos treinos. A partir daí os alunos começaram a frequentar mais o núcleo e foi possível desenvolver mais situações de jogo, dado que o número de participantes passou a permiti-lo.

Por fim, destaco ainda a importância do desporto escolar, bem como a importância deste tipo de atividades. Estas mesmas atividades permitem dar continuidade aos conteúdos de educação física, promover a atividade física, bem como aprofundar os conhecimentos de uma modalidade específica. Para além disso são ainda bastante importantes, pois permitem a promoção da cidadania e dos valores do desporto, incentivando-os a que os pratiquem, ao contrário de muitos comportamentos competitivos que a sociedade tende a defender (Trudeau & Shephard, 2008).

2.6 A minha turma

A turma do 7º ano que estive a lecionar ao longo do ano, foi o elemento que considerei fulcral ao longo do ano de estágio pedagógico, na medida em que esta é a peça fundamental do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o principal objetivo deste processo é que os alunos aprendam melhor, isto é com significado e compreensão (Fernandes, 2006; Bratfische, 2003). Desta forma, importa realçar um conjunto de características fundamentais que um professor deverá ter para que os alunos aprendam melhor. As mais importantes prendem-se com o facto do professor ser participativo e reflexivo, que compreenda o aluno, tendo conhecimento dos seus objetivos, que proporcione a partilha de ideias com estes, para além de promover um bom clima na turma (Papaioannou, Tsigilis, & Kosmidou, 2007). Assim, com o intuito de compreender os alunos que faziam parte da turma na qual estava a lecionar e a coadjuvar na direção de turma, foi-me proposto a realização de um estudo de turma, tal como consta no guia de estágio pedagógico 2017/2018.

O estudo de turma é um documento que tem como objetivo identificar as principais características de uma turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, para que no caso da direção de turma sejam realizadas propostas concretas de intervenção na turma e apresentadas ao conselho de turma.

Uma vez que teria de caracterizar a mesma turma, no âmbito da área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, e da área 4 – Relação com a comunidade (direção de turma), optei por realizar um único questionário para os alunos preencherem (consultar questionário em anexo 2), que contemplava os seguintes tópicos: identificação do aluno, aluno e a família, atitudes face à escola, tempos livres, hábitos de atividade física, potencial relacional (com a utilização do programa “GroupDynamics), saúde, interesses e perspetivas acerca das diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar, com um maior detalhe na educação física.

A turma era constituída por trinta e um alunos de nacionalidade portuguesa, nomeadamente treze rapazes e dezoito raparigas, em que um dos alunos apresentava necessidades educativas especiais e outro aluno era repetente.

A minha impressão inicial da turma foi muito positiva: a mesma demonstrava motivação, empenho, disciplina, gosto pela disciplina de Educação Física e apresentavam ser uma turma bastante coesa. Este gosto pela disciplina verificou-se nos resultados do

questionário aplicado, em que todos os alunos referiram que gostavam da disciplina e a consideraram na maioria das vezes como uma disciplina muito importante. Para além disso, o facto de terem hábitos de atividade física regulares nos seus tempos livres, também justifica o gosto que tinham pela Educação Física. As matérias dos jogos desportivos coletivos eram aquelas que a grande maioria dos alunos considerava como preferidas e em que apresentavam mais valências, sendo tal justificado pelo facto da maioria praticado basquetebol no núcleo de desporto escolar. Já as matérias da ginástica eram aquelas que os alunos mencionavam que tinham mais dificuldades e que gostariam de melhorar ou aprender mais, o que demonstrava vontade de superação.

Por fim, a análise dos dados recolhidos no questionário foi muito importante, visto que me permitiu conhecer melhor os alunos que constituíam a turma, ao nível das suas motivações e interesses, bem como o clima relacional existente dentro da mesma, bem como quais as suas dificuldades. Este conhecimento da turma revelou-se fulcral no decorrer do ano, visto que “se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao desenvolvimento é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e possibilidades” (Carvalho, 1994). Estes conhecimentos facilitaram a realização do plano anual de turma (PAT), de forma que planeamento anual tivesse em conta não só os objetivos do programa da disciplina, mas também os próprios alunos, isto é os seus interesses e dificuldades, e ainda me permitiu construir grupos de trabalho propícios ao bom clima e ao desenvolvimento.

2.7 A Direção de Turma

A direção de turma é um dos papéis que um docente poderá desempenhar numa escola. Assim sendo, ao longo do ano de estágio desenvolvi tarefas nesta área que se designava por “Relação com a comunidade”. Todas as tarefas foram desenvolvidas em coadjuvação com a diretora de turma e com a turma a que lecionava Educação Física.

As atividades tinham em vista o desenvolvimento de competências que permitissem ao professor-estagiário compreender a importância da relação escola-meio, uma vez que mais tarde o professor poderá vir a ser diretor de turma e desta forma já conhece alguns procedimentos a ter em conta.

Assim sendo, ao longo deste ano foram desenvolvidas as seguintes tarefas: estudo de turma, reuniões com diferentes membros da comunidade escolar, tarefas de secretariado como a realização de atas, justificação de faltas, organização do dossier de turma e ainda a organização de visitas de estudo e de ações de formação/sensibilização.

O estudo de turma foi o primeiro documento realizado no âmbito desta área, de forma a caracterizar a turma e identificar possíveis problemas, para posteriormente elaborar um conjunto de propostas concretas de intervenção e apresentá-las ao conselho de turma, quando pertinente. Ao realizar o estudo de turma apercebi-me que alguns alunos não estavam integrados na turma e comuniquei esse mesmo dado com a diretora de turma e posteriormente com a professora de psicologia, de forma que fossem tomadas medidas em conjunto.

Tendo o diretor de turma o papel de “assegurar a articulação entre professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação” (Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho, 1999; Diário da República nº129/2012 - I Série de 5 de Julho), para a conceção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos (Clemente & Mendes, 2013), no decorrer do ano letivo foram realizadas várias reuniões não só de atendimento aos encarregados de educação, bem como de final de período e de conselhos de turma.

As reuniões/atendimento com os encarregados de educação foram inúmeras e tiveram como principal intuito “articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação” (Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho, 1999), bem como dar a conhecer o percurso escolar que o aluno estava a realizar. Este tipo de contacto com os encarregados de educação foi essencial, na medida em que permitiu a mim e à diretora de turma retirar mais informações acerca dos alunos e das famílias, que de certo modo modelam a forma como o aluno reage na escola, bem como encontrar possíveis estratégias com os pais.

Ainda assim, apesar de todo o tipo de planeamento e tentativa de gestão correta da relação com os encarregados de educação, nem todos os momentos foram fáceis. Em alguns momentos, determinados encarregados de educação questionavam-se acerca da forma como a avaliação estava a ser realizada, não percebendo a razão pela qual avaliava a área dos conhecimentos e da aptidão física, com a realização de trabalhos de grupo e de um teste de condição física por capacidade motora.

O facto dos seus educandos nunca terem sido confrontados com este tipo de tarefas fez com que a insatisfação fosse cada vez maior, alegando que os educandos deixariam de ter tempo para realizar trabalhos e tarefas para disciplinas que realmente tivessem influência no seu currículo. Perante esta dificuldade procurei defender a disciplina de educação física consciencializando os encarregados de educação e os seus educandos para os objetivos da disciplina, bem como os seus benefícios. Procurei ainda clarificar os critérios de avaliação da disciplina elaborados pelo Agrupamento de Escolas Dona Filipa

de Lencastre, que por conseguinte tinham sido elaborados tendo por referência o Programa Nacional de Educação Física para o 3º ciclo. Apesar destas situações terem sido desagradáveis, permitiram-me aprender, contornar dificuldades, ajudando-me no meu percurso, de forma a que no futuro explique de forma detalhada como se irá proceder a avaliação aos encarregados de educação e seus educandos para que não existam equívocos. Para além das reuniões com os encarregados de educação, também foram realizados conselhos de turma a meio de cada período letivo, onde presidiam todos os docentes que lecionavam a turma, para proceder à adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho relativamente às situações que iam decorrendo na turma, bem como a discussão das classificações atribuídas aos alunos. Estas reuniões tornaram-se numa boa experiência, uma vez que me permitiu ouvir as opiniões dos professores acerca dos alunos, bem como algumas estratégias que utilizavam. A minha intervenção nos conselhos de turma foi sendo cada vez mais fluída. Inicialmente tinha algum receio em intervir pois não conhecia a maioria das pessoas/docentes, algo que foi mudando progressivamente pois fui conhecendo os diferentes professores, começando-me então a sentir mais à vontade não só nos conselhos de turma, mas também quando era necessário resolver situações da direção de turma.

A justificação de faltas, a realização de atas e a organização do dossier, embora não tenham sido tarefas tão interessantes como as restantes foram importantes para facilitar todo o trabalho a desenvolver na direção de turma.

A justificação de faltas foi uma tarefa que me permitiu aprender a manusear com o programa Inovar, que é utilizado frequentemente nas escolas e que até aquele momento não sabia utilizar. Inicialmente considerei que o programa estava confuso e pouco prático, pelo que estudei o programa em casa de forma que conseguisse realizar as tarefas rapidamente na escola.

A realização de atas foi uma tarefa bastante minuciosa, na medida em que deveriam estar registadas as informações mais importantes das reuniões, tópico a tópico, e ainda que a escrita estivesse o mais perceptível e cuidada, de forma a evitar equívocos. Assim, antes de cada reunião procedi à elaboração de uma apresentação e de uma ata, para que as reuniões decorressem de forma organizada e fosse mais fácil anotar as informações abordadas nas mesmas, uma vez que a maioria já estava anotada.

Ao longo da minha caminhada nesta área, muitas foram as situações novas com que me deparei, ao qual procurei dar o meu melhor, respeitando toda a comunidade escolar e cooperando com todos os intervenientes, principalmente com a diretora de turma (DT) para o sucesso e bem-estar dos alunos. O fato da professora com a qual estava a coadjuvar

nunca ter desempenhado a função de DT e por isso, desconhecer alguns procedimentos a tomar e documentos a realizar, fomos procurando aprender em conjunto, havendo uma enorme abertura para o diálogo e confiança, o que se tornou muito importante para ultrapassar as adversidades.

Para além da boa relação que fui criando com a diretora de turma, ao longo do ano fui percebendo cada vez mais que existem determinadas características num diretor de turma que fazem toda a diferença. Assim, as características que destaco como desejáveis para um diretor de turma são as seguintes: dedicação, diálogo na capacidade de negociação e na sensibilidade para tratar de assuntos delicados (Sá, 1997). Estas características faziam parte da personalidade da DT com a qual estava a coadjuvar, pois para além de conseguir colocar-se no papel de um docente, também conseguia realizar no papel/estatuto de mãe, e por isso conseguia ajustar o diálogo com os diferentes elementos da comunidade escolar, de forma a resolver os acontecimentos.

3. Legitimação da disciplina de Educação Física

Atualmente, existe uma diminuição de prática de atividade física e um aumento do sedentarismo, o que leva ao aparecimento de doenças coronárias, obesidade e mortalidade prematura (Bailey, 2006).

De modo a contrariar esta tendência, torna-se fundamental que todas as pessoas tenham conhecimento dos benefícios que uma atividade física regular poderá ter a vários níveis.

A atividade física (AF) permite ao nível da saúde, reduzir o risco de doenças cardíacas, acidentes vasculares cerebrais, diabetes e cancro (World Health Organization, 2014). Ao nível psicológico, a AF regular leva que os praticantes se sintam mais confiantes, com mais autoestima, tenham mais energia e humor, para além de diminuir os níveis de ansiedade, stress e depressão (Bailey, 2006). Ao nível social, alguns estudos revelaram que a AF adequadamente estruturada ajuda no combate a comportamentos antissociais e criminais e promove comportamentos de fair play e responsabilidade pessoal (Bailey, 2006). Em termos cognitivos, os benefícios da prática de AF são: maiores níveis de concentração e atenção, melhorias no cumprimento de regras de sala de aula e melhores resultados académicos (Rasberry, et al., 2011).

A escola é o local por onde todos os jovens passam e por onde os alunos permanecem mais tempo ao longo da semana, sendo a instituição ideal para promover a atividade física (Aarnio, Winter, Peltonen, & Kujala, 2002; Telama, Yang, Hirvensalo, & Raitakari, 2006).

Essa passagem é feita durante uma certa idade escolar que representa um período crítico para os jovens adotarem comportamentos promotores de saúde, um estilo de vida ativa durante a adolescência (Fox, Cooper, & McKenna, 2004; Trost, 2004). De forma a privilegiar essa promoção, a escola possui a disciplina de educação física, “como parte integrante e obrigatória do currículo escolar, em que uma das finalidades desta disciplina é o desenvolvimento da atividade física, de forma a melhorar a qualidade de vida, saúde e bem-estar” (Marques & Catunda, 2015).

Apesar da enorme importância que a disciplina de educação física tem para o desenvolvimento dos alunos, a comunidade escolar considera-a muitas vezes como uma disciplina secundária, atribuindo mais relevância a disciplinas como por exemplo o português e a matemática em que existe exames nacionais (Carreiro da Costa, 2010). Esta descredibilização da EF, por vezes acaba por ser tal, ao ponto de considerarem que a mesma deve servir como um momento para os alunos descomprimem das restantes horas, em que estiveram sentados nas cadeiras da sala de aula a ouvir os professores de outras disciplinas.

Assim sendo, torna-se cada vez mais urgente que sejam feitas algumas alterações. As primeiras mudanças devem ser feitas ao nível do departamento de EF, em que todos os docentes de educação física reflitam sobre o currículo da disciplina, a avaliação e as próprias metodologias a aplicar, para que todos estejam em conformidade e consigam oferecer aos seus alunos experiências lúdicas, organizadas e com um propósito bem definido.

Deste modo, ao longo do ano de estágio tornou-se fundamental argumentar a importância da disciplina de educação física no currículo dos alunos aos encarregados de educação, para que fosse dada mais valor à mesma, devido ao desconhecimento demonstrado por estes em relação aos objetivos da disciplina, bem como as áreas e critérios de avaliação. Em primeiro lugar, frequentemente referi a missão da disciplina, como “possibilitar aos jovens a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e duradoura na cultura do movimento” (Crum, 2002). Ou por outras palavras, permitir que os jovens adquiram o conhecimento base para poderem gerir e adquirir hábitos regulares de atividade física (Webster, et al., 2015). Para além de referir a missão da mesma, procurei explicar como estava estruturada a disciplina, bem como os benefícios que a mesma apresentava.

4. O papel do professor de Educação Física

Um professor é mais que um agente de ensino que transmite conteúdos relacionados com a disciplina e realiza avaliações. Um bom professor é aquele que procura a cada instante refletir sobre os novos tempos, o ensino e a sua ação, para conseguir cativar e promover melhores níveis de aprendizagem nos seus alunos. Para que tudo isto seja possível, torna-se essencial que o professor seja um agente de ensino reflexivo, inovador e que possua conhecimentos e capacidades específicas na sua área.

A capacidade de reflexão de um professor, está intimamente ligada com as suas crenças acerca do ensino, em que muitas delas ocorrem na fase de socialização antecipatória, isto é, no período em que os professores foram alunos. Estas crenças tendem a oferecer resistência à aquisição de novas aprendizagens, uma vez que estas foram apreendidas a partir do contacto direto com a realidade e não por via do relato de outros indivíduos (Onofre, 2003). Desta forma, torna-se fundamental que no momento de formação inicial dos futuros professores, os supervisores tenham em consideração as crenças dos professores estagiários (Onofre, 2003), de forma a proporcionar-lhes experiências significativas e apropriadas, servindo de referência para estes (Montenegro, Santos, & Ferreira, 2014).

A inovação é um fator cada vez mais importante, na medida em que um dos maiores problemas ao nível do ensino prende-se com o desinteresse que os alunos revelam pelos conteúdos lecionados e ainda pelo modo como são abordados. Assim, é indispensável que ocorra uma reforma ao nível do ensino, para que os conteúdos abordados sejam significativos, isto é, que apresentem utilidade para o contexto real dos alunos. Para além disso, também é fundamental que ocorra uma atualização ao nível dos recursos materiais, de forma a implementar as novas tecnologias no ensino com um carácter educativo, mostrando aos alunos as mais-valias de uma utilização correta das novas tecnologias no seu dia-a-dia.

Ao nível do conhecimento do professor de educação física, este deve ser a vários níveis: conhecimento pedagógico geral, relativamente aos princípios e estratégias de gestão da turma e organização da aula; conhecimento dos alunos e das suas características, nomeadamente as aprendizagens motoras dos alunos; conhecimento do contexto educativo, isto é, das suas normas e tradições; conhecimento dos valores, fins e objetivos pedagógicos; conhecimento do conteúdo, ou seja, dos princípios e regras das matérias a lecionar; conhecimento do currículo, nomeadamente dos conteúdos a abordar e dos recursos a utilizar; e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que corresponde à

capacidade do docente em adaptar as situações de ensino (progressões pedagógicas) (Crum, 2002).

O estágio pedagógico permite ao futuro professor desenvolver as características essenciais para desempenhar um bom papel ao nível do ensino, constituindo-se assim como “uma ferramenta de conhecimento de aprendizagem fundamental para a formação docente proporcionando espaços privilegiados, que gera um crítico reflexivo, autônomo, que busca compreender o exercício da docência, a construção da identidade docente capaz de produzir conhecimentos, de participar nas decisões de gestão da escola e dos sistemas educativos (Montenegro, Montenegro, Santos, & Ferreira, 2014).

Ao longo do meu ano de estágio fui-me apercebendo cada vez mais da importância da formação contínua do professor, no sentido em que as dificuldades sentidas pelos professores vão sofrendo alterações com as experiências ocorridas. No início do meu estágio pedagógico tinha algumas dificuldades em transmitir as informações iniciais de forma concisa, o que levava que os alunos tivessem menos tempo para a prática motora, bem como planeava muitas atividades para uma só aula, não conseguindo desenvolvê-las todas. Com o passar do tempo fui adotando várias estratégias para ultrapassar essas dificuldades, nomeadamente inserir os tópicos essenciais a abordar em cada aula na instrução e ainda em planear menos tarefas, de modo que os alunos tivessem mais tempo de prática motora para desenvolverem os objetivos. Após o final da primeira etapa da minha formação, as dificuldades ao nível da instrução e do planeamento das tarefas foi sendo ultrapassada, deixando de ser uma prioridade, embora também fosse tida em consideração, e as questões de organização passaram a ter uma maior relevância para que houvesse um maior acompanhamento do aluno, focando-me em melhorar o meu posicionamento e deslocamento, para além do feedback.

A construção de um plano individual de formação (PIF) foi um documento que me foi proposto no estágio, para refletir acerca do meu processo de formação e identificar as minhas necessidades, para que em grupo fossem criadas alternativas/estratégias para colmatar essas lacunas. O plano individual de formação contemplou quatro áreas do meu estágio pedagógico, nomeadamente: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, Investigação e inovação pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade.

Ao nível do processo de ensino-aprendizagem as maiores dificuldades que os professores estagiários revelam são nas dimensões do planeamento, avaliação, condução do ensino e clima (Teixeira & Onofre, 2009), que serão analisadas com um maior detalhe neste capítulo.

4.1 Planeamento

O planeamento corresponde a um método de organização de todo o processo de ensino-aprendizagem (Inácio, et al., 2014), que permite ao docente orientar a sua prática pedagógica, de modo que a mesma seja coerente com os objetivos a desenvolver (Bossle, 2002). Para que a prática do docente seja coerente com os objetivos é essencial que esta responda a um conjunto de questões: como? Com o quê? O quê? Para quê? Para quem? (Bossle, 2002).

Ao longo do meu estágio pedagógico tornou-se cada vez mais importante o planeamento da minha ação pedagógica, na medida em que este me permitiu antecipar e prever (Carvalho, 1994) a forma como ia utilizar os recursos materiais disponíveis, para que os alunos conseguissem alcançar os objetivos que tinha definido. Para além dos objetivos que defini para os alunos, também delineei um conjunto de objetivos a atingir ao nível da minha formação, para todas as áreas do meu estágio pedagógico, pelo que o planeamento esteve presente em cada uma dessas áreas.

4.1.1 Planeamento da Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Em relação à área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem - houve um conjunto de princípios pelos quais me guiei para a construção dos documentos de planeamento e que considero imprescindíveis para uma boa ação pedagógica. Os princípios orientadores são o ecletismo, inclusão, diferenciação e multilateralidade. Estes princípios foram aplicados através da seleção das matérias a selecionar, em que procurei desenvolver pelo menos uma ou mais matérias de cada subárea, de modo que os alunos desenvolvessem diferentes aptidões. Assim como procurei ajustar e propor tarefas com diferentes níveis de desenvolvimento para a turma de forma a incluir todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, tendo por base os resultados obtidos essencialmente na avaliação inicial e formativa.

De notar ainda que ao olhar para os Programas Nacionais de Educação Física e documentos internos do departamento de educação física procurei abordar diferentes tipos de atividades físicas, bem como adaptar as tarefas às necessidades dos alunos identificadas na avaliação inicial e avaliação formativa, assim como desenvolver competências físicas, e sociais (CNAPEF & SPEF, 2015).

Atualmente existem dois grandes modelos, nomeadamente o planeamento por blocos e o de etapas. O planeamento por blocos corresponde a uma organização sequencial e concentrada dos conteúdos a abordar, em que as aulas são frequentemente monotemáticas, isto é, apenas é desenvolvida uma matéria (Rosado A. , 2003). O modelo de planeamento por etapas é constituído por uma articulação de períodos do ano (etapas), em que cada um deles apresenta objetivos bem definidos e diferenciados, a partir dos dados da avaliação inicial, que permitem ao docente regular o processo de ensino-aprendizagem, para que no final do ano sejam atingidos os objetivos finais (Rosado A. , 2003). Este modelo de planeamento por etapas foi aquele que utilizei ao longo do ano, uma vez que permite que ocorra uma hierarquização dos objetivos por fases e uma maior continuidade da formação do aluno. Este modelo permite ainda que exista maior continuidade na formação do aluno, uma vez que após cada etapa é feito um balanço acerca dos objetivos que estavam definidos e o que realmente os alunos aprenderam. Assim seria possível ajustar a etapa seguinte, de modo a que os conteúdos em que os alunos apresentassem mais dificuldades fossem desenvolvidos com uma maior frequência temporal que os restantes, o que também iria permitir melhores níveis de retenção das aprendizagens realizadas. Este modelo de planeamento por etapas assentou em quatro etapas: 1 – Avaliação Inicial; 2 – Aprendizagem e Desenvolvimento; 3 – Aprendizagem e Consolidação e 4 – Revisão e Consolidação. Estas quatro etapas por sua vez foram constituídas por unidades de ensino, ou seja, por um conjunto de aulas com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos (Quina, 2009).

A primeira etapa de planeamento – Avaliação Inicial - foi a etapa mais importante de todas, pois a partir desta foi-me possível identificar as dificuldades (diagnóstico) e possibilidades dos alunos (prognóstico), para poder planear todo o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. Nesta primeira fase realizei um diagnóstico e um prognóstico para cada matéria e aluno, para delinear objetivos para cada um e assim potencializar as suas aprendizagens.

Para além do diagnóstico e do prognóstico, a avaliação inicial também tem como objetivos fundamentais: apresentar o programa e as matérias a lecionar; recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma; ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; criar um bom clima de aula; identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento; recolher dados para construir o plano de turma; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a segunda etapa; identificar alunos cujas características indiquem necessidades

específicas; recolher informações para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual (Carvalho, 1994).

O planeamento da primeira etapa teve como suporte alguns documentos que serviram de base para orientar o processo de avaliação inicial, nomeadamente o PNEF do 3º ciclo, o regulamento interno da escola, o plano plurianual e o protocolo de avaliação inicial (PAI). No PAI encontram-se referidas todas as condições de realização da AI de cada matéria, assim como os níveis de desenvolvimento e pontos críticos que lhes correspondem.

Para além dos documentos consultados, também foram alvo de atenção alguns aspetos como as matérias (conteúdos) que já foram abordadas pelos alunos em anos anteriores, a duração das aulas (recursos temporais), os materiais disponíveis (recursos materiais), o sistema de rotação pelos espaços (recursos espaciais) e a possibilidade de conjugação das matérias.

Em relação às matérias a avaliar, a opção tomada foi a de abordar as matérias que foram lecionadas em anos anteriores, uma vez que uma das aulas lecionada era de quarenta e cinco minutos, o que não permitiu ter muito tempo para avaliar todas as matérias que constituem o PNEF.

Um outro aspeto que influenciou as matérias a avaliar, prendeu-se com os recursos materiais e espaciais, nomeadamente as características dos ginásios, a existência ou não da possibilidade de criar condições para a leção das mesmas e ainda a conjugação de matérias.

Após a primeira etapa do planeamento e com base no prognóstico feito para cada aluno, para cada matéria e outras áreas, procedi à construção dos restantes documentos de planeamento (Araújo, 2007), mais especificamente o plano de etapa e plano anual de turma (PAT).

Os planos de etapa constituem-se como momentos intermédios do PAT, que permitem orientar o processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano, através de uma verificação da progressão dos alunos e a adequação das suas efetivas necessidades (Araújo, 2007).

Durante a primeira etapa, a unidade de planeamento utilizada e aconselhada pelos professores orientadores foram os planos de aula, pois estava mais familiarizada com os mesmos, o que me permitiria dedicar uma maior atenção à realização da avaliação inicial.

Porém, após a conclusão da avaliação inicial (AI) foi-me proposto pelos professores orientadores que substituísse os planos de aula por unidades de ensino, para poder garantir uma maior coerência ao nível do planeamento. Esta substituição dos planos de

aula por unidades de ensino facilitou-me o processo de planeamento, permitindo-me ter uma visão mais alargada acerca do caminho a percorrer ao nível do processo de ensino-aprendizagem e ainda diferenciar o ensino.

Assim, para cada unidade de ensino referia quais as matérias a desenvolver em cada uma, quais os objetivos definidos para cada aluno em cada matéria, bem os grupos de trabalho, os estilos de ensino e estrutura das aulas.

Em simultâneo, com a construção do plano da segunda etapa (Aprendizagem e desenvolvimento), que tem como principal objetivo melhorar o desempenho dos alunos nas matérias prioritárias, também procedi à construção do PAT.

O PAT representa uma perspetiva global do planeamento, com o objetivo de guiar o processo de ensino ao longo do ano para aquela turma em concreto, através da definição de metas e tendo em consideração as orientações do GEF e do PNEF (Bento, 1998).

Ao nível da construção deste documento deparei-me com algumas dificuldades, nomeadamente em conseguir perspetivar a longo-prazo e em conseguir ter os documentos de caracterização dos alunos preenchidos no tempo delineado. De forma a conseguir ultrapassar a primeira dificuldade sentida, tive algumas conversas com os professores orientadores, em que lhes fui colocando as minhas dúvidas e mostrando o documento de forma a ir aperfeiçoando-o e também consultando documentos de professores estagiários que tinham estado naquela escola anteriormente. Já relativamente à segunda adversidade, optei por disponibilizar o questionário online para os alunos poderem preenchê-lo em casa, tendo mais tempo para o realizarem e também para me facilitar o processo de recolha e análise dos dados, uma vez que o googleforms me disponibilizou imediatamente gráficos com os dados recebidos.

Após a realização do PAT tornou-se mais fácil construir os restantes documentos de planeamento, pois os objetivos finais de planeamento já estavam definidos, sendo por isso necessário definir os objetivos intermédios, que me permitissem delinear o percurso a percorrer em cada uma das etapas de desenvolvimento.

Assim, para o planeamento de uma determinada etapa tive em conta não só dos resultados da AI, assim como do PAT e balanços das etapas e unidades anteriores, que me davam informações acerca da forma como os alunos estavam a aprender. Caso fosse necessário procedia então a respetivas alterações.

Após a etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento, sucederam-se duas etapas: a terceira etapa de Aprendizagem e Consolidação e a quarta etapa de Revisão e Consolidação. A terceira etapa teve como principal intuito a consolidação das

aprendizagens alcançadas até ao presente e também de adquirir novas competências. A última etapa, tal como o nome indica, teve como principal propósito a revisão e o aperfeiçoamento das aprendizagens realizadas ao longo do ano.

Ao nível do planeamento da área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a principal dificuldade que senti foi a de garantir *que as decisões dos diferentes níveis de planeamento (turma, etapa, unidade de ensino e aula) formassem entre si uma unidade coerente, assegurando a diferenciação e progressão das aprendizagens necessárias ao sucesso dos alunos, de acordo com os dados da avaliação formativa, (inicial e contínua) e sumativa.*

Para colmatar esta dificuldade foi importante a utilização de algumas estratégias, tais como o diálogo com o meu núcleo de estágio, o autoestudo (Souza & Fernandes, 2014), a utilização de diversos estilos de ensino, assim como um estudo das matérias, visando encontrar novos exercícios ou possíveis adaptações das tarefas já propostas. As adaptações das tarefas ou progressões pedagógicas tinham como principal preocupação que os alunos trabalhassem na zona próxima do desenvolvimento, ou seja, que as tarefas estivessem num nível de competência superior, mas que tivessem possibilidade de aprender (Fernandes, 2006).

Para além do planeamento desenvolvido para a turma de estágio que acompanhei ao longo do ano, também me foram propostas duas atividades que enriqueceram a minha formação, sendo elas a semana do Professor a Tempo Inteiro (PTI) e a Lecionação ao Primeiro Ciclo.

O Projeto de Professor a Tempo Inteiro tem como principais objetivos: experienciar a carga horária de um professor, lecionar aulas a turmas e anos escolares com diferentes características, observar aulas de outros professores e vivenciar metodologias de trabalho diferentes. As etapas que foram desenvolvidas neste projeto foram as seguintes: 1 – construção do horário; 2 – comunicação com o professor de cada uma das turmas para validar a sua disponibilidade, de forma a que pudesse observar e lecionar as aulas; 3 – observação e registo de dados cruciais para planear e conduzir as aulas que iria lecionar; 4 – planeamento das aulas; 5 – lecionação das aulas; 6 – realização de um balanço das aulas e do projeto.

A seleção das turmas e a criação do horário do professor a tempo inteiro teve por base vários critérios: experienciar contextos diferentes, ter um horário com vinte a vinte e três horas letivas, conciliar as atividades já iniciadas ao longo do estágio com as deste projeto e a diversidade de professores.

A experiência do professor a tempo inteiro foi bastante gratificante, uma vez que é na aula que estão os problemas, as questões e as soluções (Ferreira & Krug, 1999) e ao vivenciar outros contextos permitiu-me deparar e resolver novas situações.

A semana do PTI permitiu-me ter uma visão mais realista acerca do que é ser um professor em vários aspetos. O primeiro aspeto prende-se com a elevada quantidade de horas semanais a lecionar, dificultando em certos momentos o planeamento e gestão atempado das aulas.

Com o desenrolar da semana, a gestão da mesma foi ficando cada vez mais facilitada uma vez que me fui ambientando e os professores com os quais estava a desenvolver o projeto me foram dando o devido suporte.

Relativamente ao planeamento das aulas propriamente ditas, procurei que as mesmas tivessem uma estrutura semelhante às que estavam familiarizados, tendo apenas aplicado alguns ajustes que considere importante para o desenvolvimento dos alunos.

O Projeto de lecionação ao primeiro ciclo também decorreu de forma semelhante ao projeto do PTI, visto que nas primeiras semanas observei aulas das duas turmas escolhidas, para na semana seguinte lecionar essas mesmas aulas.

Esta experiência, ao permitir o contato com alunos de idades mais jovens (seis e os nove anos de idade) promoveu a aquisição de conhecimentos não só em termos do Programa Nacional da Expressão Físico-Motora para este ciclo, como também a própria forma de conduzir a aula, quer em termos de instrução e feedback, como também de gestão e estrutura das tarefas propostas. No planeamento das duas aulas tive em conta as informações retiradas no período de observação, quer em termos das capacidades dos alunos, quer das rotinas e conteúdos que estavam a ser abordados, assim como o PNEF.

Tal como esperado, a lecionação ao primeiro ciclo apresentou algumas diferenças relativamente aos outros anos letivos, mais concretamente em termos de instrução e feedback. Nestas aulas tive de usar vocabulário simples e breve, assim ajustar o volume de tarefas a realizar, de modo a beneficiar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Ao nível do desempenho, os alunos revelaram bons níveis, o que demonstra que a disciplina de expressão físico-motora é imprescindível nas escolas do 1º ciclo, uma vez que é nestas fases que ocorrem os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais (CNAPEF & SPEF, 2015).

4.1.2 Planeamento da Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica

Relativamente à área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica - deverá privilegiar-se o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira.

Desta forma, eu e a minha colega de estágio tentámos perceber possíveis problemáticas do nosso contexto de estágio. No seguimento das observações e conversas informais com o GEF, foi possível verificar que não são apologistas e defensores das plataformas existentes direcionadas para a disciplina, demonstrando mesmo inutilidade no seu uso e não recorrendo às mesmas. Posto isto, o trabalho teve em vista o desenvolvimento e conhecimento da ligação entre as novas tecnologias e a educação física, tendo em consideração o contexto específico do GEF da Escola D. Filipa de Lencastre e fazendo com que o mesmo estabelecesse uma ligação com o projeto que estava a ser desenvolvido na área 3 – Participação na Escola.

A primeira parte do projeto foi desenvolvida em articulação com a disciplina de investigação educacional do curso de mestrado, onde se procedeu à recolha de informação para a problemática e da “pergunta de partida”, se construiu o instrumento a aplicar e planeou a calendarização do projeto.

Após o término da disciplina referida anteriormente, ocorreu um aperfeiçoamento da “pergunta de partida” e do instrumento a utilizar, algo que não comprometeu as fases seguintes da calendarização, uma vez que o planeamento tinha sido bem estruturado e grande parte do trabalho já estava desenvolvido.

4.1.3 Planeamento da Área 3 – Participação na Escola

Ao nível da área 3 – Participação na Escola - foram desenvolvidas duas atividades em simultâneo: a conceção e dinamização de atividades de desporto escolar e o inventário dos recursos materiais e espaciais.

Em termos de planeamento do voleibol, no âmbito do DE, este foi constituído por um macrociclo que se encontrava dividido em quatro períodos: 1 - Período Preparatório Geral, 2 - Período Preparatório Específico, 3 - Período Competitivo e 4 - Período Transitório.

O Período Preparatório Geral teve como objetivo o desenvolvimento e a preparação física dos atletas, bem como a aquisição de aspetos técnicos e o estabelecimento de objetivos através da realização da avaliação inicial.

O Período Preparatório Específico teve como objetivos a obtenção de bases fundamentais e de técnicas específicas, a automatização das aquisições realizadas, o desenvolvimento das componentes táticas, psicológica e social e ainda o aumento gradual da intensidade da carga, de forma a preparar o período seguinte.

As competições foram os eventos que marcaram o período competitivo, que teve como principais preocupações a estabilização da forma desportiva conseguida até ao momento e ainda a preparação técnica em função do estádio de desenvolvimento em que os atletas se encontravam. Durante este período ocorreram algumas alterações ao nível do planeamento dos treinos, uma vez que a partir do primeiro torneio foi possível averiguar como os alunos lidavam em situações formais de jogo e perceber quais as suas reais dificuldades, para poder desenvolvê-las nos treinos seguintes.

Após as competições sucedeu-se o período transitório, que teve os seguintes propósitos: a recuperação, a correção e eliminação dos erros persistentes, a consolidação das aprendizagens adquiridas e a realização de jogos lúdicos com vista à promoção do bem-estar, do clima positivo na equipa e do gosto pela modalidade.

Tendo em conta os resultados obtidos considero que o planeamento teve sucesso. A preocupação com o desenvolvimento dos alunos, a criação de um bom clima de treino ao invés dos resultados e o planeamento permitiu a existência de grandes aquisições motoras e psicossociais (Rosado A. , 2011), em especial nos alunos que no início do ano revelaram grandes dificuldades e receio de participar. Para além disso, ao nível da minha formação também ocorreu uma evolução em termos de adaptação do planeamento, uma vez que o número de alunos ao longo do treino era variável, tendo em conta o constrangimento do horário mencionado neste documento.

No processo do estágio pedagógico, nomeadamente na área três, os professores estagiários devem desenvolver uma ação de intervenção que se ajuste às características e necessidades do contexto particular em que se encontram. Desta forma, em conjunto com a minha colega de estágio propusemos a realização de um inventário de todos os materiais móveis e estáticos existentes, de forma interativa, para que fosse possível realizar uma articulação com o projeto da área dois que pretende ligar as novas tecnologias à educação física.

Em termos de planeamento, posso assegurar que o mesmo foi cumprido respeitando todas as tarefas organizadas pelos três períodos. No primeiro período procedemos à definição do tema e posterior elaboração do projeto. No segundo período dedicámo-nos à inventariação dos materiais, ou seja, o registo e análise de todos os recursos materiais móveis e estáticos, existentes nos ginásios, nos armários de arrumação, gabinetes dos professores e/ou balneários dos mesmos e, ainda, na sala de arrumação do material em stock. Ainda neste período, iniciámos a criação do inventário online. Este inventário foi terminado já durante o terceiro período, sendo também feita a partilha do mesmo com todos os professores e funcionárias. Para além disso, também foi preparada a apresentação do evento e realizado um balanço/avaliação do projeto.

4.1.4 Planeamento da Área 4 – Relação com a Comunidade

Por fim, relativamente à área quatro – Relação com a comunidade, as principais decisões de planeamento foram tomadas em conjunto com a DT, tendo a mesma apoiado na grande maioria das decisões.

No início do ano foi estabelecida uma calendarização e planificação das tarefas a desenvolver neste âmbito, pelo que para cada período houve um conjunto de tarefas a realizar. No entanto, ao longo do ano houve a necessidade de planear algumas tarefas que se tinham constituído como uma necessidade/urgência, mas que não colocaram em causa o cumprimento das restantes tarefas planeadas.

Ao nível desta área, destaco o planeamento realizado para as reuniões de conselho de turma, bem como com os encarregados de educação, que foram bastante importantes para nos precavermos de algumas situações, bem como para podermos orientar melhor a reunião para os assuntos relevantes.

4.2 Avaliação

A avaliação é um processo que permite a recolha e a interpretação de informações para tomar decisões (Carvalho, 1994), nomeadamente na definição dos objetivos de aprendizagem e por conseguinte na construção do próprio planeamento para a consecução desses mesmos objetivos. De forma que a avaliação seja utilizada para a tomada de decisões é importante que esta assuma várias funções, nomeadamente a orientação do percurso escolar, a regulação do ensino e ainda a certificação (Araújo, 2007) dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelo aluno (Diário da República nº129/2012 - I Série de 5 de Julho). A partir das principais funções da avaliação

é possível distinguir três tipos de avaliação: avaliação inicial (avaliação diagnóstica), avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) e avaliação sumativa (avaliação das aprendizagens) (Diário da República nº129/2012 - I Série de 5 de Julho).

A avaliação inicial (AI) ocorre no início do ano letivo, num período de quatro ou cinco semanas, e tem como objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens e prognosticar (Carvalho, 1994) o seu desenvolvimento, para projetar diferenciadamente (Araújo, 2007). Assim sendo, nas primeiras semanas do ano letivo procedi à realização da AI e construí grelhas de registo para facilitar a recolha de informações. Para a construção das grelhas de registo da AI defini quais os objectivos-chave que caracterizavam cada um dos níveis de desenvolvimento, para facilitar o meu processo de observação e em simultâneo poder acompanhar os alunos nas tarefas. Este acompanhamento dos alunos durante a avaliação inicial foi fundamental, uma vez que a aula devia ter a mesma estrutura que as restantes e ainda por permitir retirar informações acerca da forma como o aluno reagia ao feedback, isto é, se após este conseguia ou não obter sucesso facilmente na tarefa.

Uma outra estratégia utilizada no registo das competências do aluno nas grelhas de AI foi a atribuição de cores para cada nível de desenvolvimento. Assim, facilmente obtia informações acerca do nível em que a turma e cada aluno se encontrava relativamente a uma matéria. Este esquema de cores referia ainda quais os indicadores do nível seguinte o aluno já conseguia realizar.

Para que a observação fosse objetiva e rigorosa a estratégia que recorri foi observar de forma holística, ou seja com a formação de grupos de nível, em que através da identificação do nível de jogo daquele grupo era possível verificar qual o nível de desenvolvimento que cada aluno se situava.

As principais dificuldades que senti durante esta avaliação foi em saber o nome de todos os alunos, uma vez que a turma era de grandes dimensões e havia muitos nomes repetidos. Assim sendo, as principais estratégias que utilizei para colmatar as dificuldades referidas foi decorar a pauta fotográfica com os nomes dos alunos e me concentrar mais nos alunos que não sobressaíam nas aulas (Carvalho, 1994), para poder dedicar-lhes uma maior atenção e perceber quais as suas dificuldades, bem como a facilidade de aprendizagem.

A partir da AI foi-me possível realizar as seguintes ações/decisões: selecionar os objetivos e metas de aprendizagem adequadas, calendarizar as atividades ao longo do ano, organizar a atividade dos alunos, dando especial atenção às matérias prioritárias e

aos alunos que apresentavam mais dificuldades e constituir os grupos de trabalho (Carvalho, 1994).

Tal como na área um – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, também na área três do desporto escolar procedi à realização da avaliação inicial dos alunos. Uma vez que já tinha realizado a AI na área um, ao nível do DE esta tarefa foi bastante mais facilitada, pois o grupo tinha poucos alunos, o que me permitiu ter mais tempo para observar cada um deles e conseguir terminar o processo de avaliação mais rápido que o da área um.

A avaliação formativa decorre ao longo do ano, ou seja, é sistemática e tem como principal propósito recolher informações acerca da forma como os alunos estão realmente a aprender e regular o processo de ensino-aprendizagem aproximando-o da direção definida (Carvalho, 1994). A partir deste processo poderão haver reajustes em termos do planeamento e dos resultados obtidos na AI, para que seja possível que exista uma melhor diferenciação do ensino através de uma progressão coerente ao nível das aprendizagens. Este processo de avaliação formativa tal como os restantes, deve ser partilhado com os alunos, pois assim permite-lhes verificar os seus progressos e gerir a sua aprendizagem em função das metas pré-estabelecidas (Araújo, 2007).

Em conversas com o núcleo de estágio foi referida a importância de transmitir os resultados da avaliação formativa aos alunos e encarregados de educação (EE), nas diferentes áreas de desenvolvimento da disciplina, para que os alunos conseguissem focar-se nos aspetos essenciais para a sua avaliação. Deste modo, procedi à elaboração de um documento escrito, ao nível da área um, que mencionava os saberes (área dos conhecimentos), as capacidades (área da aptidão física) e o estágio de desenvolvimento em que se encontravam (área das atividades físicas e desportivas) e ainda as dificuldades concretas que estes tinham. Sugeri ainda propostas para os alunos colmatarem essas mesmas dificuldades. Assim foi possível aos alunos terem uma ideia mais clara do que precisavam realizar para poderem melhorar, o que lhes permitiu focar nesses aspetos e obterem sucesso.

Em termos do DE, ao longo das aulas e tal como na área um fui acompanhando o desempenho dos alunos, dando-lhes algumas propostas de melhoria e após cada torneio foi feito um balanço acerca dos aspetos que tinham corrido bem e quais deveriam ser mais desenvolvidos.

Deste modo considero que realizei progressos ao nível da avaliação formativa, tendo conseguido que os alunos participassem mais no seu processo de ensino-aprendizagem e por conseguinte que tenham obtido sucesso.

A avaliação sumativa (AS) decorre no final dos períodos letivos e no final do ano letivo. Nesta avaliação é atribuída uma classificação ao aluno, tendo em conta o grau de consecução dos objetivos (Carvalho, 1994). No caso da avaliação sumativa realizada no final do ano letivo, esta dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno (Diário da República nº129/2012 - I Série de 5 de Julho).

A realização de uma classificação das aprendizagens do aluno poderá ter várias funções, nomeadamente o acompanhamento interno da escola acerca do progresso dos alunos, informar os EE, os alunos e o próximo professor dos alunos sobre as aprendizagens que foram alcançadas e a certificação de aprendizagens por um órgão externo (Harlen, 2005).

Ao realizar a avaliação sumativa tive por base os critérios de avaliação para a escola em que estava inserida, assim como as normas para a definição do sucesso em educação física. Para além disso, também foram tidas em consideração outros aspetos tal como o caminho percorrido por cada aluno, as suas atitudes e o empenho que estes tinham nas aulas.

Ao longo do tempo a AS passou a ser cada vez mais simples e consciente, uma vez que fui melhorando na observação dos alunos e o processo passou a ser mais natural do que na primeira experiência.

Ainda assim, esta foi a avaliação que me custou mais a fazer do ponto de vista psicológico, uma vez que haviam alguns alunos que eram esforçados, mas que apresentavam muitas dificuldades e outros que naturalmente conseguiam ter um bom desempenho, mas que não revelavam grande empenho. No entanto, a avaliação deveria ser o mais objetiva e justa para que não saísse nenhum aluno prejudicado. Assim, de forma a realizar uma avaliação o mais justa possível fui tendo vários diálogos com o professor orientador e com a minha colega de estágio, para além das informações que ia retirando nas aulas (avaliação formativa).

4.3 Condução do ensino

Um bom professor é aquele que apresenta bons conhecimentos de várias dimensões: do conteúdo, pedagógico-didático do conteúdo, do currículo, dos alunos e do

contexto (Roldão & Ferro, 2015), isto é, para além dos conhecimentos que tem sobre as matérias a ensinar, também sabe como devem ser ensinadas, tendo em conta os alunos e o contexto em que está inserido.

Para que os alunos aprendam é fundamental que o professor saiba conduzir o processo de ensino, de forma que todo o trabalho desenvolvido seja em prol do sucesso/aprendizagem dos alunos.

No processo de condução do ensino e da aula propriamente dita existe um conjunto de dimensões a ter em atenção: organização, instrução, clima e disciplina. Das dimensões da condução do ensino apresentadas, a que deve ser desenvolvida em primeiro lugar é a da organização, de forma que o professor tenha, e sinta que tem, o controlo organizativo da aula (Onofre, 1996).

Deste modo, ao longo das etapas de desenvolvimento tive como grandes preocupações a gestão dos alunos, do tempo, dos materiais, dos espaços e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas, para promover um elevado índice de envolvimento dos alunos e que, desta forma conseguisse aproveitar mais o tempo de aula.

Contudo, a gestão do tempo de aula não foi um objetivo que foi alcançado rapidamente, uma vez que apresentava algumas dificuldades em organizar os alunos pelos espaços, e em conseguir que as transições entre tarefas fossem rápidas.

Assim sendo, as principais estratégias utilizadas para que ocorresse um maior aproveitamento do tempo de aula foi chegar antecipadamente à aula, de forma a ter tempo de preparar o material necessário para a aula, bem como afixar os grupos de trabalho definidos. Ao nível do próprio planeamento procurei que o aquecimento decorresse na mesma estrutura, que iriam decorrer as restantes atividades. Para além destas, também houve a criação de estações, em que uma delas era sempre de condição física, para que os alunos desenvolvessem a aptidão física e tivessem mais espaço para desenvolverem os objetivos delineados para a aula das restantes matérias.

A construção de grupos de trabalho, para além de me permitirem uma maior divisão dos alunos pelo espaço, também me permitiram um aspeto essencial ao nível da aprendizagem dos alunos, nomeadamente a diferenciação do ensino. Assim sendo, para as várias unidades de ensino, os grupos de trabalho definidos foram diferentes. Na maioria das vezes os grupos de trabalho eram heterogéneos nas matérias de carácter mais individual, para que os alunos mais hábeis auxiliassem os restantes colegas. No caso das

matérias dos jogos desportivos coletivos, os grupos eram homogêneos, de forma a manter os alunos motivados e tornar as tarefas desafiantes.

Um outro aspeto que promoveu uma melhoria no controlo/organização dos alunos foi a utilização de um posicionamento em que visualizasse a maior parte dos alunos e um deslocamento frequente por cada um dos grupos de trabalho.

A diferenciação do ensino foi um aspeto tido em conta, uma vez que se os alunos estiverem a realizar tarefas desafiantes, conseguem estar mais tempo em atividade motora e não têm tanta tendência a adotar comportamentos inapropriados. Assim sendo, ao longo do ano foram utilizados vários estilos de ensino, principalmente convergentes, em que lhes eram apresentadas as tarefas a realizar, assim como as progressões possíveis. No caso da dança e da condição física pretendia que todos os alunos realizassem as atividades propostas corretamente e de forma uniforme, tendo assim um maior controlo sobre estas, e para que especificamente no caso da dança, os alunos mais tímidos não se sentissem incomodados, uma vez que todos estavam a realizar a mesma coreografia em simultâneo.

Por outro lado, nas restantes matérias desenvolvidas, os estilos de ensino mais utilizados foram o estilo de ensino por tarefa e o estilo de ensino inclusivo, uma vez que pretendia que os alunos fossem agentes mais ativos e autónomos no seu processo de ensino-aprendizagem, propondo-lhes tarefas com diferentes níveis de dificuldade (Mosston & Ashworth, 2008). A opção por estes estilos de ensino permitiu que os alunos tomassem uma maior consciência acerca do seu desenvolvimento em cada uma das aprendizagens e percebessem exatamente o que tinham de melhorar para conseguirem atingir os objetivos que estavam definidos para eles.

Ao nível da ginástica de solo e de aparelhos, para além dos estilos de ensino por tarefa e inclusivo, também houve a necessidade de utilizar o estilo de ensino recíproco, de forma que os alunos adquirissem um maior conhecimento acerca dos aspetos críticos necessários para realizarem um elemento gímico com rigor técnico.

Contudo, nem sempre a utilização e justificação dos estilos de ensino foi bem conseguido, devendo por isso continuar a ser desenvolvido. Porém, o estágio pedagógico é considerado um momento de experimentação de estratégias, de errar e refletir nas situações práticas reais (Ferreira & Krug, 1999), pelo que considero que nem sempre as falhas devem ser encaradas como algo negativo, mas sim como momentos de aprendizagem no meu percurso de formação.

A instrução é a segunda dimensão da condução do ensino que deverá ser desenvolvida no processo de formação de um professor estagiário (Onofre, 1996) e que

pode decorrer em três momentos: antes da prática, em que ocorrem preleções; durante a prática através de feedbacks; após a prática, através da realização de balanços ou síntese dos conteúdos desenvolvidos (Rosado & Mesquita, Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução, 2011). Esta dimensão corresponde aos momentos em que o professor comunica com os seus alunos e poderá apresentar várias funções, nomeadamente: informar com o intuito de facilitar as aprendizagens, controlar o comportamento dos alunos, motivar e expressar emoções (Rosado & Mesquita, 2011).

Contudo, os processos de comunicação nem sempre são eficazes, devendo por isso cada docente ter em atenção as suas barreiras, de modo que as consiga contornar e transmitir o seu propósito. Essas principais barreiras são a perceção seletiva, em que um aluno retém a informação com base nas suas necessidades, a sobrecarga de informação, em que o aluno tem uma capacidade limitada para processar as informações que lhes são transmitidas, e o tipo de linguagem (Rosado & Mesquita, 2011). Assim sendo, ao longo do ano de estágio foram adotadas algumas estratégias para colmatar estas barreiras, nomeadamente de planejar os momentos de instrução. No planeamento da instrução procurei que a informação transmitida fosse completa e simples para que os alunos retivessem a informação. Para além disso, também procurei utilizar a linguagem específica da matéria a transmitir.

De maneira que um docente consiga transmitir uma informação com clareza, este deve apoiar-se nos seguintes aspetos: orientar o aluno para o objetivo da tarefa, dispor a informação numa sequência lógica, apresentar exemplos, repetir conteúdos mais complexos, recorrer às experiências pessoais dos alunos, utilizar o questionamento e apresentar a tarefa de forma dinâmica (Rosado & Mesquita, 2011). Dentro destas linhas orientadoras, aquelas que considero que foram alcançadas foram a apresentação de exemplos, em que frequentemente demonstrei as tarefas a realizar ou recorri aos alunos com mais aptidões, a repetição de alguns assuntos que considerava mais complexos e ainda, a utilização do questionamento. O questionamento dirigido foi muito utilizado para perceber se os alunos tinham compreendido os assuntos desenvolvidos, assim como gerir os comportamentos desviantes e reforçar aspetos organizativos. Para além das funcionalidades referidas anteriormente, o questionamento também poderá ser utilizado para desenvolver a capacidade de reflexão, assim como promover uma frequência de interações entre o professor-aluno e ainda melhorar a motivação e o clima (Rosado A. , 1997).

Durante a prática propriamente dita, o professor recorre com grande frequência ao feedback para informar o aluno acerca do seu desempenho e ainda reforçar ou motivar o

aluno para a realização da tarefa proposta (Quina, 2009). Esta ferramenta pedagógica permite ao aluno ganhar uma maior consciência acerca da sua prestação e poder compará-la com o modelo correto de execução, de forma que tenha conhecimento do que é necessário executar para poder realizar a tarefa com êxito.

Assim, ao longo do ano procurei acompanhar os alunos de forma sistemática através do feedback e aperfeiçoar a forma como o transmitia. No início do ano deparei-me com algumas dificuldades a este nível, nomeadamente em especificar o feedback tendo em conta o objetivo da aula e em criar ciclos de feedback, isto é, após transmitir uma apreciação ao aluno, verificar se este melhorou com essa informação e transmitir novamente uma informação. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas à medida que fui melhorando o meu deslocamento e este passou a ser mais frequente, o que por conseguinte, me permitiu acompanhar mais os alunos e ainda através de um estudo mais aprofundado das matérias que ia desenvolver.

O clima é uma outra dimensão da condução do ensino que deve ser desenvolvido e que poderá ser analisado a três níveis: relação professor-aluno, aluno-tarefa e relação entre alunos.

Para que os alunos consigam aprender, importa que estes se sintam integrados no contexto em que estão inseridos e sobretudo que confiem no seu docente para lhe expor as suas necessidades/dificuldades de formação. Deste modo, com o intuito de promover um bom clima de aprendizagem procurei perceber quais as dificuldades e interesses que os alunos tinham, através do estudo de turma, de modo a implementá-las no planeamento. Procurei ainda ajustar as tarefas para que as mesmas fossem mais desafiantes através da diferenciação do ensino. Este ajustamento das tarefas nem sempre foi eficaz devido à pouca experiência que tinha e ainda pelo facto da turma ser tão díspar em algumas matérias. A relação entre os alunos foi algo que foi desenvolvido ao longo do ano, onde procurei inserir os alunos que não estavam integrados na turma. Procurei ainda promover o bom clima entre os alunos que já se conheciam.

Ao nível da disciplina, não se verificaram muitos comportamentos de indisciplina, uma vez que fui comunicando e demonstrando preocupação com os problemas dos alunos, em especial aqueles que poderiam ter este tipo de comportamentos com maior frequência.

Por último gostaria de destacar as reflexões com o núcleo de estágio em que estava inserida, bem como os processos de observação e análise de aulas da minha colega. Ao visualizar estas aulas pude observar outras formas de trabalho, bem como outras

dificuldades e contextos, que me permitiram ter uma maior consciência acerca dos aspetos que tenho a melhorar na minha formação enquanto futura professora.

5. Investigação e Ação

A área de Investigação e Inovação Pedagógica foi desenvolvida em articulação com a disciplina de Investigação Educacional que decorreu no 1º semestre e em simultâneo com o estágio pedagógico.

O projeto foi desenvolvido em parceria com a minha colega de estágio Catarina Lopes e o mesmo teve como tema “As novas tecnologias e a educação física”.

Com o intuito de se chegar à definição completa da problemática foi necessário ultrapassar três etapas: exploração do contexto, definição da pergunta de partida e da problemática.

Em seguida, apresentarei uma descrição pormenorizada de cada uma das etapas, de forma a esclarecer em que consistiu cada uma delas.

5.1 Problemática

A pergunta de partida veio no seguimento das observações e conversas informais com os professores do grupo de educação física do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre, onde foi possível verificar que não eram apologistas e defensores das plataformas existentes direcionadas para a disciplina, demonstrando mesmo inutilidade no seu uso e não recorrendo às mesmas, o que vai em conformidade com Rodrigues (2009), que através de um estudo concluiu que a grande maioria dos professores não utilizavam as novas tecnologias.

Contudo, os professores do agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre revelaram algum desconhecimento acerca do modo de funcionamento das plataformas e das suas mais-valias para a comunidade escolar, o que de certa forma influencia as suas conceções acerca da utilização destes recursos. Assim sendo torna-se essencial que ocorram alterações na conceção do próprio processo de ensino-aprendizagem em que o aluno passe a poder participar na construção do seu conhecimento, utilizando estas ferramentas pedagógicas de ensino (Sena, 2011). Para além deste desconhecimento e possível existência de conceções diferentes, também poderão estar outros fatores envolvidos, nomeadamente a falta de tempo para investir nas novas tecnologias e recursos bem como a grande possibilidade de ser utilizada de forma inadequada pelos alunos (Villalba, González-Rivera, & Díaz-Pulido, 2017).

Neste sentido, foi pretendido perceber que uso e perceção das novas tecnologias os professores de educação física tinham e como podiam ser potenciadas.

Por fim, foi pretendido averiguar que possíveis vantagens os professores de educação física poderiam apontar para o uso destas novas tecnologias. Estas poderiam ser a melhoria e apoio da instrução, assim como proporcionar mais interesse nos alunos, e ainda fornecer informações concretas sobre os pontos fortes e fracos da aptidão (Zavatto, Pennington, Mauri, Skarda, & Marquis, 2012).

5.2 Metodologia

5.2.1 População

Este projeto consistiu num estudo de caso, uma vez que se reportou ao contexto específico da educação física no Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre. A população foi representada por treze docentes que constituíram o departamento de educação física.

5.2.2 Procedimentos

Com vista à resolução da pergunta de partida e posterior criação de estratégias, de forma que o questionário fosse aplicado e analisado foi realizado o seguinte procedimento:

1. Ir em conformidade com todos os professores de educação física com vista a informá-los sobre o projeto que se encontrava em fase de investigação e proceder à marcação de uma data para realização da entrevista;
2. Reunião com os professores, individualmente e realização da entrevista;
3. Transcrição das entrevistas, tratamento e análise dos dados recolhidos;
4. Demonstração dos resultados e conclusões finais;
5. Preparação e apresentação do estudo ao grupo de educação física e demais interessados.

5.2.3 Instrumento

A pergunta de partida foi estudada e analisada com recurso a uma entrevista construída pelo núcleo de estágio. Esta, após ser elaborada, foi testada com um professor de EF fora do GEF e, posteriormente, foi analisada por um professor perito.

Tabela 1. Instrumento do Projeto de investigação-ação.

| Objetivos | Perguntas | Sub-perguntas |
|---|---|--|
| <i>Justificar a opinião dos professores sobre o uso das novas tecnologias.</i> | 1. Considera que existe relação entre as novas tecnologias e a educação? | 1.1. Essa relação é positiva ou negativa? 1.2. Pode dar exemplos? |
| | 2. Qual é a importância que lhes atribui? | 2.1. Em que se baseia a sua opinião? 2.2. Pode dar exemplos? |
| <i>Compreender se utilizam as novas tecnologias e como são utilizadas pelos professores do GEF.</i> | 3. Utiliza as novas tecnologias no seu dia-a-dia? | 3.1. Se sim, dê exemplos: De que tipo? Onde? Como? Com quem? Sobre o quê? Quando? 3.2. Se não, por que motivo? |
| | 4. Utiliza as novas tecnologias no processo de ensino? | 4.1. Se sim, dê exemplos: De que tipo? Onde? Como? Com quem? Sobre o quê? Quando? 4.2. Se não, por que motivo? |
| | 5. Considera que as novas tecnologias são utilizadas pelos professores do GEF, neste agrupamento? | 5.1. Se sim, dê exemplos: De que tipo? Onde? Como? Com quem? Sobre o quê? Quando? 5.2. Se não, por que motivo? |
| | 6. Quais os aspetos facilitadores para o uso das novas tecnologias no GEF? | 6.1. Em que medida considera que as novas tecnologias poderão ser um meio facilitador de interação com os encarregados de educação, alunos, direção, outros professores? 6.2. Em que medidas as novas tecnologias podem apoiar a aprendizagem dos alunos? |
| | 7. Quais os constrangimentos para o uso das novas tecnologias no GEF? | 7.1. Em que medidas as novas tecnologias podem prejudicar a aprendizagem dos alunos? |
| <i>Identificar propostas sugeridas pelos professores do GEF.</i> | 8. Que propostas sugere para que exista um maior recurso ao uso das novas tecnologias pelo GEF? | 5.1. Considera que deveriam ser mais acessíveis e explícitas para o seu uso? 5.2. Deveria haver mais formação dos professores na área das novas tecnologias? 5.3. As plataformas existentes deverão estar mais ajustadas às necessidades do ensino? |

5.3 Apresentação e Discussão dos Resultados

De seguida serão apresentados os resultados e a discussão dos mesmos, tendo por base os dados retirados das entrevistas realizadas apenas a doze professores do grupo de educação física e as referências que foram encontradas acerca da temática.

5.3.1 Relação entre as novas tecnologias e a educação e sua importância

Todos os professores que responderam ao questionário referiram que existia uma relação entre as novas tecnologias e a educação, o que também está em consonância com a literatura encontrada, que menciona que as novas tecnologias têm vindo a abrir novas possibilidades e espaços, dentro dos quais poderá ser desenvolvida a aprendizagem (Casey, Goodyear, & Kathleen, 2016).

Dos professores que anunciaram a existência de uma relação entre as novas tecnologias e a educação, nove apontaram para uma relação positiva, em que Martin, Ameluxen-Coleman, & Heinrichs (2015) referem que a tecnologia poderá ser incorporada no currículo da saúde e da educação física aumentando o compromisso da juventude a longo prazo na aquisição de estilos de vida ativos e saudáveis.

Contudo, três professores destacaram que essa mesma relação poderia simultaneamente ser positiva ou negativa, dependendo da forma como as novas tecnologias fossem utilizadas e com a comparação entre os propósitos e consequências da aplicação das mesmas. Quando usadas corretamente, as novas tecnologias podem abrir mais oportunidades de atividade física, aquando da sua má utilização poderá vir a ser prejudicial para a aprendizagem dos alunos.

Sena & Burgos (2010) consideram que o uso de tecnologias de comunicação e informação deverão ser direcionadas a diversas práticas didáticas (criação e edição de vídeos e imagens e/ou realização de pesquisas), porém, cabe ao professor direcionar o olhar e utilizar as novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os computadores e as consolas aumentaram os hábitos sedentários, neste sentido é essencial que os professores de educação física despertem a importância das novas tecnologias para promover a saúde e a atividade física, nomeadamente através de aplicações direcionadas para este objetivo.

Confrontados quanto à importância da sua utilização, destacaram-na como sendo muito importante (seis professores), indicando que as novas tecnologias facilitam e apoiam o planeamento das aulas (quatro professores) e referiram que também é uma forma de facilitar a aprendizagem (quatro professores). Outras valências identificadas diziam respeito ao facto de facilitarem o trabalho próprio (dois professores) tal como dizem

Karwoski & Bernardo (2011), os quais defenderam que a tecnologia é muito mais que um meio ou simples recurso, pois representa um novo horizonte de aprendizagem virtual, onde é possível aprender bem, desde que existam condições adequadas. A própria aprendizagem do professor, o processo de registo (dois professores), a observação e registo das prestações dos alunos (dois professores), o trabalho/intervenção dos alunos (um professor), apresentam meios validados e possíveis de gerar dados para alterar comportamentos (um professor) e auxiliam no tratamento dos dados (um professor). Um professor referiu ainda que a importância das novas tecnologias tem vindo a aumentar ao longo dos anos. Contrariamente a estes benefícios dois dos professores entrevistados, destacaram a utilização das novas tecnologias como algo pouco importante.

Além da importância destacada, alguns autores referiram que as intervenções dos professores de educação física que utilizam a tecnologia podem ser úteis no cumprimento das diretrizes nacionais de atividade física e diminuir o número total de horas gastas em atividades sedentárias (Martin, Ameluxen-Coleman, & Heinrichs, 2015).

5.3.2 Utilização das novas tecnologias

No que concerne à utilização das novas tecnologias no dia-a-dia, os professores do grupo de educação física afirmaram que recorriam às mesmas (doze professores) sobretudo com o uso do telemóvel, tablet, computador e internet. Já no que diz respeito ao processo de ensino, existiu um maior número de professores que implementam as novas tecnologias como forma de consultarem e pesquisarem informações referentes a atividades, tarefas, conteúdos e matérias (cinco professores), o que é apoiado por Casey, Goodyear, & Kathleen (2016), que refere que as novas tecnologias têm sido utilizadas para promover conhecimento sobre habilidades, jogos e dança. Para além disso, Sena & Burgos (2010) referem que o computador e o telemóvel ajudam o aluno a pesquisar as informações numa diversidade de fontes. Outras utilizações mais referenciadas centraram-se na exemplificação das tarefas/ações (três professores), avaliação, heteroavaliação e autoavaliação (três professores), planeamento e intervenção no desporto escolar (dois professores).

Quanto à perceção dos professores relativamente à utilização das novas tecnologias pelos restantes colegas do grupo de educação física, foi constatado que existia uma divergência de opiniões e que existiam quatro professores que consideravam que as novas tecnologias não eram utilizadas pelos colegas. Outras quatro opiniões demonstraram que apenas alguns dos professores utilizavam, sobretudo aqueles que

apresentavam idades inferiores. Três professores consideravam ainda que os colegas recorriam às tecnologias pelo facto de estarem já bastante enraizadas na população. Relativamente aos dados da literatura, foi possível verificar que apenas 35% dos professores usavam as tecnologias na sala de aula e quase metade dos professores não se sentiam preparados para as usar (Casey, Goodyear, & Kathleen, 2016).

5.3.3 Aspetos facilitadores e constrangimentos para o uso das novas tecnologias

Na tentativa de identificar quais os aspetos facilitadores e simultaneamente os constrangimentos para a utilização das novas tecnologias pelos professores do grupo de educação física, foram várias as opiniões retiradas através das entrevistas realizadas.

Direcionando a atenção para os aspetos facilitadores, os professores destacaram sobretudo a possibilidade das tecnologias permitirem a existência e observação de modelos, para aprendizagem, comparação e aperfeiçoamento das suas ações/intervenções (cinco professores), algo que é fundamentado por Martin, Ameluxen-Coleman, & Heinrichs (2015), que referem que os jogos em que o indivíduo participa de forma ativa (Wii), podem proporcionar às crianças a oportunidade de praticar habilidades e aumentar a competência física das mesmas, facilitar a exemplificação/demonstração por parte do professor aquando da introdução de um gesto técnico/matéria. Para além disso podem ser benéficas no aperfeiçoamento de técnicas (quatro professores), na consulta de informações (quatro professores) e na comunicação entre os colegas e os alunos (três professores). Outras vantagens apontadas pelos professores foram ainda: o registo/gravação das atividades (três professores), a partilha de documentação, (dois professores) e comparação entre alunos/turmas (dois professores).

Ainda sobre o mesmo tema foi dada ênfase a algumas opiniões dos professores acerca de aspetos de melhoria a implementar nas escolas para que este uso fosse facilitado: existência de maior formação específica na área, conhecimento das novas tecnologias disponíveis e quais os recursos existentes, uniformização da aplicação dos testes de condição física para que fosse possível a comparação de dados, permissão para a utilização de meios informáticos, por parte dos alunos, nas aulas de educação física e ainda, a existência de inventários interativos para controlo dos recursos.

Num outro prisma, foram ainda evidenciados pelos professores alguns constrangimentos que por norma dificultaram o uso das novas tecnologias em educação física. Desses mesmos constrangimentos, foi possível destacar referências quanto à existência de espaços desajustados e desequipados (quatro professores);

constrangimentos financeiros (dois professores), como foi apontado por Karwoski & Bernardo (2011); a dificuldade em rentabilizar as novas tecnologias (dois professores), devido ao conhecimento insuficiente sobre os recursos (Verkhovska, 2015); falta de apoio técnico (Rodrigues, 2009); pouca motivação intrínseca dos professores para desenvolver conhecimentos e competências na área.

5.3.4 As novas tecnologias e a aprendizagem dos alunos

Restringidos unicamente à aprendizagem dos alunos, dez professores de educação física consideraram que as novas tecnologias não eram prejudiciais. Por conseguinte, dez professores consideraram ainda que as novas tecnologias apoiavam a aprendizagem dos alunos e eram um bom meio de ensino, e três mencionaram que facilitavam o acesso à informação. Para além disso, os professores indicaram que as novas tecnologias poderiam ser úteis quando os alunos estivessem impossibilitados de se deslocar à escola, podendo assistir às aulas via internet.

5.3.5 As novas tecnologias e a comunidade escolar

Quando os elementos constituintes da amostra em estudo foram questionados acerca das novas tecnologias poderem ser um meio facilitador de interação com os diferentes órgãos da comunidade escolar, apenas nove professores responderam a esta questão. Todos referiram que estas novas tecnologias poderiam ser um meio facilitador para promover uma interação com os alunos. Já em relação à interação com os encarregados de educação, oito professores indicaram que as novas tecnologias eram um meio facilitador para promover a interação entre os órgãos referidos e apenas um mencionou que tinha algumas dúvidas relativamente a este aspeto.

Quanto à utilização das novas tecnologias para uma maior interação com a direção e os seus colegas do departamento de educação física, oito professores referiram que era fundamental.

5.3.6 As plataformas existentes

Um outro aspeto questionado prendeu-se com a necessidade das plataformas existentes poderem ser mais acessíveis e explícitas para a sua utilização. Nessa mesma questão, sete elementos da amostra responderam que sim, dois referiram que algumas plataformas deveriam ser mais explícitas e acessíveis para o seu uso. Ainda em relação às plataformas existentes, os professores foram questionados se estas plataformas deveriam estar mais ajustadas às necessidades do ensino. A esta questão três

professores apontaram essa necessidade, outros mencionaram que o problema está na sua rentabilização (cinco professores), uma vez que a maior parte dos professores não tem muito conhecimento acerca das funcionalidades do uso destas tecnologias, o que leva a que seja despendido algum tempo a procurar essas funções. Para além destes professores referidos anteriormente, um professor considerou que as plataformas existentes estavam ajustadas às necessidades do ensino e outro referiu o contrário.

5.3.7 Propostas para um maior uso das novas tecnologias

Por fim, foi pedido aos professores de educação física que dessem algumas propostas para que houvesse um maior recurso à utilização de novas tecnologias pelo próprio grupo de educação física. Os resultados a estas questões depararam-se com temas relacionados com a existência de mais instrumentos de comunicação audiovisual e multimédia (seis professores), atribuição de maior importância dos instrumentos (um professor). Foi ainda mencionado que seria fundamental que os professores aprendessem a praticar habilidades de ensino usando as novas tecnologias, num contexto tão semelhante quanto possível àquele em que iam ensinar. Para isso, os professores deveriam saber como é que os instrumentos poderiam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem (Juniu, 2011), bem como existirem mais ações de formação acerca da utilização das novas tecnologias para os professores de educação física, de forma a estruturarem e apoiarem as suas atividades de ensino e aprendizagem com as novas tecnologias (Juniu, 2011). Para além disso, quatro professores propuseram que ocorresse uma maior adequação dos espaços desportivos, para que as novas tecnologias pudessem ser mais utilizadas.

5.4 Balanço da sessão de apresentação

De um ponto de vista dos meios disponibilizados, a sessão foi bem estruturada ao nível da apresentação gráfica, ainda que pouco visível, mas seguindo todos os passos essenciais para a apresentação, enquadramento, análise e discussão do tema. Existiu a explicação do caminho percorrido para a definição da pergunta de partida, bem como foi apresentado um breve enquadramento relativo à problemática em estudo e a metodologia utilizada. Para além disso foram apresentados os resultados e conclusões retiradas. Em termos da apresentação do projeto houve uma boa organização do discurso entre mim e a minha colega de estágio, sendo este fluido e coerente, demonstrando domínio do conteúdo e tentativa de dar a conhecer os resultados ao público presente.

Como aspeto menos positivo e de melhoria, destacou-se a pouca interação com o público presente durante a apresentação.

Ainda assim, o momento de discussão acabou por existir, em que quatro ou cinco pessoas do público intervieram, enaltecendo o tema e dando exemplos das suas experiências, as quais acabaram por ser acolhidas como boas práticas a difundir e que originaram um seguimento de opiniões e partilha bastante enriquecedoras.

De forma concisa, considero que a sessão decorreu de forma positiva, existindo um clima positivo entre as preletoras e o público presente, os quais transmitiram confiança, motivação e bastante satisfação com o projeto, sendo pró-ativos e dinâmicos na enumeração de aspetos de melhoria, demonstrando-se abertos a participar e enaltecendo o nosso esforço e brio no estudo do mesmo.

5.5 Avaliação do Projeto

A identificação da problemática e posterior enquadramento do tema foi realizado e fundamentado com recurso a referências bibliográficas, nomeadamente dos últimos dez anos, garantindo que fossem referentes à sociedade atual. As entrevistas foram realizadas por mim e pela minha colega Catarina, para permitir que existisse uma partilha entre ambas e os professores a entrevistar, havendo assim uma grande preocupação em transcrever as entrevistas de forma a transmitir as informações retiradas o mais corretamente possível.

O ponto mais fraco deste projeto coincidiu com os problemas na projeção do powerpoint na sessão de apresentação, impossibilitando uma análise clara dos gráficos por parte dos colegas e tornando a exposição menos interativa. Embora este incidente não tenha sido agradável, permitiu-me retirar alguns aspetos a melhorar, nomeadamente em procurar testar todo o equipamento técnico antes de iniciar uma apresentação.

O ponto mais positivo da realização da apresentação deste projeto foi o interesse e iniciativa dos colegas em participar, intervir na discussão, enaltecendo o tema, sugerindo aspetos de melhoria e opinando acerca da importância do seguimento do desenvolvimento do tema em futuros projetos de estágio.

A principal ideia e opinião que foi retirada desta sessão foi sem dúvida a utilidade e pertinência do tema, que enquadrou claramente com a atualidade.

Esta análise permitiu-me refletir que no futuro, enquanto professora, deveria procurar utilizar ainda mais as novas tecnologias, para que os alunos as saibam utilizar em prol da aprendizagem, quer seja para monitorizarem a sua atividade física, através de aplicações desportivas, quer para fornecer ao aluno uma informação de retorno mais concreta,

utilizando pequenos vídeos do próprio aluno em atividade e ainda para facilitar a tomada de decisões e sustentar/fundamentar a própria avaliação.

Por fim, esta ideia foi igualmente corroborada pelas respostas do público presente a um breve questionário de satisfação relativo à sessão e à sua temática, tendo o público mencionado a sua grande satisfação.

6. Conclusão

O estágio pedagógico revelou-se o ano mais marcante de toda a minha formação académica. Neste ano, foi possível desenvolver competências fundamentais ao nível do processo de ensino-aprendizagem, mais concretamente em termos de planeamento, condução e avaliação nas diversas áreas que constituíram o meu estágio pedagógico.

O ano de estágio foi ainda a etapa de formação em que senti mais responsabilidade, uma vez que todas as decisões que tomaria poderiam condicionar as aprendizagens dos alunos. Deste modo, ao longo deste ano desenvolvi muito a minha capacidade de reflexão acerca da qualidade da minha ação educativa. Para tal, optei por ir anotando os aspetos positivos e os menos bons, para que no fim fosse possível delinear e aplicar estratégias e posteriormente melhorar a minha prática pedagógica.

A partilha de experiências com a minha colega e professores orientadores tornou-se fundamental, uma vez que me ajudaram a melhorar a minha capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino e por conseguinte, ultrapassar os desafios que me iam sendo colocados ao longo do estágio. Com todos os desafios que fui enfrentando a minha capacidade de argumentação tornou-se cada vez melhor, conseguindo expor de forma mais clara e argumentada os meus pontos de vista e as minhas ideias.

O estágio pedagógico permitiu-me ainda conhecer melhor a realidade escolar e todas as particularidades que esta apresenta como docente, sendo por isso necessário cada vez mais que o professor se adapte ao contexto em que se encontra inserido.

Relativamente à direção de turma percebi que as tarefas que o DT desempenha são muito mais complexas do que imaginava, uma vez que este deverá ter alguma sensibilidade para conseguir perceber os diferentes pontos de vista das diferentes entidades escolares com que comunica, como professores, encarregados de educação e alunos. Só com essa sensibilidade será possível atender às suas necessidades e assim, conseguir atingir um equilíbrio entre elas. O DT deverá ter ainda a capacidade de transmitir as informações o mais claro possível, para que não sejam levantadas dúvidas ou equívocos acerca das mesmas.

Ao nível do desporto escolar, o clima de confiança e interajuda foi bastante gratificante, uma vez que desde o início do ano os alunos perceberam a necessidade de partilharem as suas dificuldades com os professores e os seus colegas, para que em grupo fosse possível adotar estratégias e ultrapassar as adversidades. Esta atitude foi bastante visível na forma como os alunos com mais capacidades procuravam integrar os alunos que apresentavam mais dificuldades nas tarefas que lhes eram propostas.

Por fim, importa referir que embora tenha ultrapassado algumas das dificuldades com que me deparei, devo ainda continuar a desenvolver as capacidades desenvolvidas até ao momento, para conseguir melhorar a cada momento a minha intervenção pedagógica.

7. Referências

- Aarnio, M., Winter, T., Peltonen, J., & Kujala, U. (2002). Stability of leisure-time physical activity during adolescence - a longitudinal study among 16-, 17- and 18-year-old Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 179-185.
- Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre. (2017). Projeto Educativo.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 121-123.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Banks, J. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. (2 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8, pp. 31-39.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um desafio. *Revista Educação Física/UEM*, 14, pp. 21-31.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, pp. 135-151.
- Casey, A., Goodyear, V., & Kathleen, A. (2016). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra*, pp. 71-84.
- CNAPEF, & SPEF. (2015). Reflexão sobre o papel da disciplina de Educação Física no currículo nacional. *Boletim SPEF*, pp. 103-112.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 61-75.
- Cummiskey, M. (2011). There's an App for That Smartphone Use in Health and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82 (8), 24-30.

- Dal-Cin, J., & Rezer, R. (2018). Experiência estética e formação inicial de professores: um olhar para o campo da educação física. *Ciências do Esporte*, pp. 32-38.
- Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho. *Diário da República, I Série-B n.º168*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro. Regime Jurídico da Educação Física e Do Desporto Escolar. Lisboa
- Decreto-lei nº139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República I nº129/2012 Série de 5 de Julho*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, pp. 21-50.
- Ferreira, F., & Krug, N. (1999). A reflexão na prática de ensino em Educação Física. *Kinesis*, pp. 11-30.
- Flores, M. (2004). Dilemas e Desafios na Formação de Professores. Em M. Moraes, M. Evangelista, & J. Pacheco, *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Fox, K., Cooper, A., & McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: perspective from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 338-358.
- Fullan, M. (2001). A Brief History of Educational Change. Em M. Fullan, *The new meaning of educational change* (pp. 2-12). Colômbia: Teachers College.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning - tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16, 207 - 223.
- Hastie, A. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 62-73.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, pp. 55-67.

- Juniu, S. (2011). Pedagogical uses of technology in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82, pp. 41-49.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2011). Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25, pp. 497-511.
- Marques, A., & Catunda, R. (2015). Educação física no currículo escolar: para que serve? Que opções existem? O que queremos escolher? *FIEP BULLETIN*, 85.
- Martin, N. J., Ameluxen-Coleman, E. J., & Heinrichs, D. M. (2015). Innovative Ways to Use Modern Technology to Enhance, Rather than Hinder, Physical Activity among Youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86 (4), 46-53.
doi:10.1080/07303084.2015.1009205
- McCaughtry, N., Tischler, A., & Flory, S. (2008). The Ecology of the Gym: Reconceptualized and Extended. *Quest*, 60, 268-289.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 57-68.
- Mesquita, I. (2003). O papel do elogio no processo de ensino-aprendizagem. In *Actas do seminário internacional do treino de jovens "Ensinar bem para treinar melhor"* (pp. 27-38). Lisboa: Edição Instituto do Desporto de Portugal.
- Montenegro, P., Montenegro, E., Santos, C., & Ferreira, G. (2014). O estágio na formação de professores: visão discente. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 545-561.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education: first online edition* (1 ed.). United States of America: Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. Em *Em formação de professores de*

- Educação Física. Conceções, investigação, prática.* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação inicial. *Boletim*.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., & Kosmidou, E. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Portaria n.º1097/2005, d. 2. (21 de Outubro de 2005). Ministério da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Diário da República nº203/2005*.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. (I. P. Bragança, Ed.) *Série Estudos*, pp. 139-142.
- Rasberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K., & Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, pp. 510-520.
- Rodrigues, N. (2009). Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. *Forúm Linguística*, 6, 1-22.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, 26, pp. 570-594.
- Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. Em P. Sarmento, F. Mendes, A. Rosado, A. Pereira, C. Colaço, R. Pina, . . . P. Rodrigues, *Pedagogia do Desporto. Estudos 5* (pp. 37-50). Cruz-Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. *Pedagogia do Desporto - estudos 7*, pp. 27-47.

- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Psicossocial. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 3-20). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Cruz-Quebrada: FMH edições.
- Rosado, A., Campos, J., & Aparício, J. (1996). Comportamentos entusiastas em Desporto. Perfis comportamentais de treinadores em diferentes desportos: Um estudo exploratório. *Pedagogia do Desporto. Estudos 4.*, pp. 31-56.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do diretor de turma*. Liboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sena, D. (2011). As tecnologias da informação e da comunicação no ensino da educação física escolar. *Hipertextus Revista Digital*, 6.
- Sena, D., & Burgos, T. (2010). O computador e telefone celular no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar. 3º *Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação*.
- Silva, A., Laochite, R., & Azzi, R. (2010). Crenças de autoeficácia de licenciados em educação física. *Motriz*, 16, pp. 942-949.
- Souza, M., & Fernandes, M. (2014). O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação*, 37, pp. 297-306.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *Em X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária.*, (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Telama, R., Yang, X., Hirvensalo, M., & Raitakari, O. (2006). Participation in organized youth sport as a predictor of adult physical activity: a 21-year longitudinal study. *Pediatric Exercise Science*, pp. 76-88.
- Trost, S. (2004). School Physical Education in the post-report-era: an analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 318-337.

- Trudeau, F., & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 1-12.
- Verkhovska, V. (2015). Basics of programming exercises using health and fitness technology in physical education pupils of secondary schools. *Pedagogics, psychology, medical biological problems of physical training and sports*, 1, 17-23.
- Villalba, A., González-Rivera, M. D., & Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles Perceived by Physical Education Teachers to Integrating ICT. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16, 83-92.
- Webster, C., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H., & Cribbs, J. (2015). A Systematic Review of Public Health-Aligned Recommendations for Preparing Physical Education Teacher Candidates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 30-39.
- World Health Organization. (2014). Global status report on noncommunicable disease. Geneva: World Health Organization.
- Zavatto, L., Pennington, B., Mauri, S., Skarda, N., & Marquis, J. (2012). Does technology in physical education enhance or increase the time available to engage in physical activity? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 7, 53-56.